Ana Maria Orlandina Tancredi
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias
Vol. II

INFÂNCIA, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

UEPA
EDITORA DA UEPA

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias
Vol. II

INFÂNCIA, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Universidade do Estado do Pará

Reitor
Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitora
Ilma Pastana Ferreira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Gradução
Jofre Jacob da Silva Freitas

Pró-Reitora de Graduação
Maria Célia Barros Virgulino Pinto

Pró-Reitora de Extensão
Vera Regina Menezes Palácios

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento
Carlos José Capela Bispo

Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe
Nilson Bezerra Neto

Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Design
Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos
Bruna Toscano Gibson

Livraria
Arlene Sales

Bibliotecária
Rosilene Rocha

Conselho Editorial
Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juarez Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando

Ana Maria Orlandina Tancredi
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias Vol. II

INFÂNCIA, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

UEPA
EDITORA DA UEPA

© EDUEPA 2022

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará-Eduepa

Normalização e Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Capa
Flávio Araujo

Projeto original de capa
Fernanda Regina Silva de Aviz

Design
Flávio Araujo

Diagramação
Odivaldo Teixeira Lopes

Foto de capa
Nazaré Cristina Carvalho

Apoio Técnico
Arlene Sales Duarte Caldeira
Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA Belém – PA

S471 Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Grupeci (6: 2018:Belém - PA)

Infância, cultura, diversidade e inclusão [recurso eletrônico] / 6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi... [et al.] -Belém: EDUEPA, 2022.

v.2

Inclui referências bibliográficas

ISBN: 978-65-88106-19-8

1. Crianças. 2. Infância 3. Inclusão. 4. Diversidade. I. Tancredi, Ana Maria Orlandina, II. Bahia, Celi da Costa Silva. III. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. IV. Santos, Tânia Regina Lobato dos. VIII. Título.

CDD 372.21 - 23 ed.

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

Editora filiada

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624

@eduepaoficial

*A Eduepa informa que o conteúdo e as opiniões emitidas nos artigos que compõem este volume são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) é um evento científico nacional que congrega grupos de pesquisas, professores, estudantes de pós-graduação e graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias.

O Seminário constituiu-se como um importante *locus* de debate coletivo, inter e multidisciplinar, cujo objetivo é fomentar a constituição e o fortalecimento institucional de grupos de pesquisa nas diversas regiões brasileiras, podendo também favorecer intercâmbios com outros grupos e pesquisadores internacionais.

O Evento é bianual e teve início na Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), com segunda edição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010), terceira edição na Universidade Federal de Sergipe (2012), quarta edição na Universidade Federal de Goiás (2014), quinta edição na Universidade Federal de Santa Catarina (2016) e a sexta edição a ser realizada na Universidade Federal do Pará em conjunto com a Universidade do Estado do Pará (2018).

O Seminário é organizado por meio de palestras e apresentações articuladas de trabalhos orientados por uma temática central e que expressam a produção de diversos Grupos de Pesquisa voltados para as infâncias e crianças existentes no país, suas ações investigativas e/ou inserção político-social.

O tema central do 6º GRUPECI "Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias" se reveste de importância no cenário contemporâneo, pois cada vez mais se põe em pauta o reconhecimento da multiplicidade étnica, estética, de gênero, de famílias, de condições socioeconômicas, de territórios, de tradições, de culturas, de sociabilidades que envolvem a vida das crianças e suas infâncias. Por isso, precisamos exercitar a capacidade de olhar para a diversidade de crianças e infâncias no âmbito do nosso país.

No âmbito acadêmico, o exercício de olhar o diverso, a perplexidade, de olhar uma situação como fosse vista "pela primeira vez", vem se construindo nas aprendizagens desencadeadas a partir da participação das crianças

em pesquisas. Precisamos discutir a respeito dos modos de fazer pesquisa sobre crianças e com crianças. As crianças têm muito a nos ensinar, a nos contar sobre as suas formas de ver, interpretar, interagir e construir conhecimentos sobre o mundo. Elas nos fazem refletir sobre o valor de percebê-las, de valorizarmos cientificamente o que elas têm a dizer.

Por meio da publicação, com o objetivo de ampliarmos o debate com outros pesquisadores, apresentamos os Anais do 6º GRUPECI que se encontra organizados em três volumes: **Volume I,** composto dos eixos História e concepções de Infância e Infância, Arte e Mídias; **Volume II**, onde encontra-se os trabalhos dos eixos Infância, cultura, diversidade e inclusão e o **Volume III**, com os trabalhos dos eixos Políticas para a infância e Formação de Professores e Práticas educativas e infâncias

Belém, 28 de fevereiro de 2020.
Comissão de organização do VI GRUPECI

SUMÁRIO

OUTRAS PERSPECTIVAS EM CIÊNCIAS HUMANAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TEXTOS BAKHTINIANOS 14

"A GENTE JÁ TEM 6 ANOS E JÁ FEZ MUITA COISA, SABIA?" COMO AS CRIANÇAS VEEM A ESCOLA QUE TÊM? ALTERIDADE E HETEROCIÊNCIA NAS PERCEPÇÕES INFANTIS 24

A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COM BEBÊS: ANÁLISE DE DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS 39

A ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE NA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS E OS ESTUDANTES 49

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS: ENRIQUECIMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO DO BRINCAR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA 62

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TROCAS DISCURSIVAS DURANTE A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS 78

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO MUSICAL: RELATO INFANTIL SOBRE FAZER E APRENDER MÚSICA NO PROJETO "SEMENTES MUSICAIS" EM SANTARÉM/PARÁ 91

A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS PELO VIÉS DA ALTERIDADE: O LIMIAR ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO 106

CRIANÇA E INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS 121

RELAÇÕES SOCIAIS, INFÂNCIA E ESCOLA: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 134

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 146

A INTERAÇÃO VERBAL COMO INSTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 160

A MATERIALIDADE NA CRECHE E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA OS BEBÊS 171

A NARRATIVA COMO MOBILIZADORA E PROPULSORA DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 182

A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS ATIVIDADES QUE PRATICAM NA GINÁSTICA GERAL E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE 198

INFÂNCIA MARANHENSE E A CULTURA DO BRINCAR: ONDE E COMO BRINCAM NOSSAS CRIANÇAS? 213

AS VIVÊNCIAS INFANTIS DE PLANTAR E COLHER: BRINCANDO E APRENDENDO COM A HORTA ESCOLAR 223

ALFABETIZAÇÃO FREIREANA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 233

EDUCAÇÃO POPULAR EM BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE 268

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS COM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS 284

AS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS: ENTRE A LIVRE EXPRESSÃO E AS ATIVIDADES DIRIGIDAS 294

AS CRIANÇAS, O LIVRO DE LITERATURA E A PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE SENTIDOS NAS RODAS DE HISTÓRIA 306

INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O TEXTO ESCRITO POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2010-2015) 322

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CRIANÇA: UM ESTUDO HISTÓRICO LITERÁRIO NAS OBRAS ***SERÕES DA MÃE PRETA*** E ***CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*** (1897- 1920) 335

AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA CRIANÇA NO ESTADO DO PARÁ: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DOS MÉDICOS (1930 A 1950) 345

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE CRIANÇAS DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA 361

AVALIAÇÃO DA LEITURA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA 375

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS: UM DESAFIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PIAUÍ 386

BRINCADEIRAS DOS BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE: A EXPLICITAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA 399

CRIANÇAS EM CLASSE MULTISSERIADA NA COMUNIDADE POMERANA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES: A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA 410

BRINQUEDOS CULTURAIS: APRENDENDO COM A ARTE E A CULTURA 418

CINEMA DE ANIMAÇÃO EM CONTEXTO CAMPESINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS 432

BULLYING ESCOLAR: A (IN)VISIBILIDADE DO FENÔMENO E DOS PROTAGONISTAS CRIANÇAS 444

CARTOGRAFIAS DO OLHAR: TESSITURAS REVELADAS DE INFÂNCIAS E JUVENTUDES POR UM CLIC 462

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? 487

CULTURAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO 504

O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA MULTISSERIADA 514

O LUGAR DA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA NA PRÁXIS DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL 528

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 541

CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS DE CRIANÇAS 550

CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PROBLEMATIZAÇÃO PEDAGÓGICA 560

DAS PRÁTICAS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E INTERESSES DE UM GRUPO DE PESQUISAS 570

DOCÊNCIA NA CRECHE: ROTINA E PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS 598

MUTISMO SELETIVO: O QUE SABEM AS ESCOLAS SOBRE ESSE TRANSTORNO? 610

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA – UM ESTUDO DE CASO 621

EDUCAÇÃO INFANTIL E ACONTECIMENTO: O QUE NOS OLHA NO QUE VEMOS? 633

ESCOLA, LITERATURA, INFÂNCIA E O ACESSO AOS BENS CULTURAIS DA HUMANIDADE. 645

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO 656

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS COM CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DAS INFÂNCIAS: APRENDIZAGENS COLETIVAS TECIDAS EM UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS 669

“FALAR QUE ESTOU FALANDO DA MINHA PRÁTICA... NÃO É A MINHA PRÁTICA, NÉ?” UM IMPASSE ÉTICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE GESTORES NA PESQUISA COM PROFESSORES. 681

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CRECHE EM FOCO 690

O CUIDAR-EDUCAR NA CRECHE: ENTRE IMAGENS E REFLEXÕES 705

LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO DA CRECHE: ESPAÇOS DE LEITURA EM FOCO 719

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO VERSUS UMA PERSPECTIVA ESCOLARIZANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL 731

A INTERAÇÃO VERBAL COMO INSTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 742

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO AS FALAS E AÇÕES DE BEBÊS E SUAS EDUCADORAS 753

INTERAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS E PROFESSORA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 772

RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 782

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PARAENSES DIRIGIDAS À INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA 794

LIÇÕES DE ESCOLA: AS PRÁTICAS PRESCRITAS À INSTRUÇÃO DE CRIANÇAS NOS REGULAMENTOS ESCOLARES (1890-1920) 806

MÃOS ENCANTADAS: Artesanato na Educação Infantil 816

O BRINCAR, O CUIDAR E O EDUCAR, ENTRE O *PENSADO* E O *PRATICADO*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ÁREA RURAL DE SÃO LUÍS/MA 826

O ESPAÇO/TEMPO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO AMBIENTE ESCOLAR 840

O GOVERNO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS E A SUPRESSÃO DA LIBERDADE PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 852

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS QUANDO CONVIDADAS POR SUAS PROFESSORAS A PENSAR E CONVERSAR SOBRE VALORES MORAIS MOBILIZADOS POR LIVROS DE LITERATURA INFANTIL? 866

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 881

POR UMA POLÍTICA VINDOURA: A ESCUTA DE CRIANÇAS PEQUENAS 894

PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS DE CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA POR PROFESSORES 905

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PARAENSES DIRIGIDAS À INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA 916

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: A MÚSCA E EMPODERAMENTO. 928

QUE MATEMÁTICA É ESTA? REPERTÓRIOS NARRATIVOS DE INFÂNCIAS PARA UMA MATEMÁTICA AO REVÉS 941

SEM TEMPO PARA BRINCAR: AS CRIANÇAS, OS ADULTOS E A TIRANIA DOS RELÓGIOS 953

TEMPOS, ESPAÇOS E PROTAGONISMO INFANTIL 966

TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA: AS INFÂNCIAS NARRADAS POR CRIANÇAS DO/NO DISTRITO FEDERAL 975

VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS: VARZEIROS DA REGIÃO DO LAGO GRANDE E SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃONA CRECHE 988

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DO “PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM” REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL DE SÃO LUÍS- MA 1004

O BRINCAR, O CUIDAR E O EDUCAR, ENTRE O ***PENSADO*** E O ***PRATICADO***: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ÁREA RURAL DE SÃO LUÍS/ MA 1014

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TROCAS DISCURSIVAS DURANTE A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS 1028

POR UMA EPISTEMOLOGIA DE ESCUTA DAS VOZES INFANTIS: ALGUMAS QUESTÕES DE PESQUISA (COM)PARTILHADAS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI 1042

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DISCUSSÕES EM TORNO DAS PESQUISAS DO NUPEIN 1055

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO POTENTE DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: INDICATIVOS DE PESQUISAS 1069

UM PANORAMA PARA A DIVERSIDADE: GÊNERO, RAÇA E ETNIA NAS PESQUISAS DO NUPEIN 1086

OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA PARAÍBA: ASPECTOS QUALITATIVOS E DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS 1097

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DUAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB 1108

OUTRAS PERSPECTIVAS EM CIÊNCIAS HUMANAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TEXTOS BAKHTINIANOS

Flávia Miller Naethe Motta[1]

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Departamento de Educação e Sociedade, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens e Diferenças - GEPELID

flaviamnmotta@gmail.com

Jullie Belmonte de Aguiar[2]

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens e Diferenças - GEPELID

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

Departamento de Educação e Sociedade,

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens e Diferenças - GEPELID

jullie.bel.aguiar@gmail.com

Apoio CNPq

RESUMO

A presente pesquisa faz uma revisão bibliográfica de textos de Mikhail Bakhtin, em especial do livro Estética da Criação Verbal. Como ponto de partida, a ideia de que a pesquisa em Ciências Humanas tem como especificidade o fato de que, para produzir o conhecimento nesse campo, a pergunta não é direcionada a uma coisa morta, mas ao próprio sujeito que se pretende conhecer. A heterociência contempla uma abordagem dos sujeitos da pesquisa pelo pesquisador compreendida como ato dialógico e a apresentação dos achados permite um *alargamento* do gênero texto acadêmico para comportar aspectos relativos à autoria. Além disso, a produção de conhecimento se dá de forma responsiva e responsável. Os conceitos elaborados e que justificam a especificidade dessa forma de ciência podem ser explicados por uma relação que desde o começo da vida se mostra necessária: a relação eu-outro. Essa díade possibilita descobertas, revelação, tomada de conhecimento, comunicações. Estamos em contato e fazemos parte da realidade, somos históricos e culturais, nossa constituição como sujeitos tende a articular as categorias e compreensões. Nosso objeto de pesquisa é um sujeito que fala. O humano tem a capacidade de conhecer e de exprimir a si mesmo. Na pesquisa o que acontece é a interação do horizonte de cognoscente com o horizonte de cognoscível. Nossa existência é um convite do outro para que entremos em diálogo e sejamos inseridos no grande diálogo. Tal perspectiva de pesquisa em ciências humanas e, mais especificamente para pesquisa com crianças, fundamenta uma

[1] Coordenadora do GEPELID, professora do PPGEDUC/UFRRJ.

[2] Graduanda de Pedagogia da UFRRJ e bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

nova forma de interação que toma os sujeitos de pouca idade como legítimos outros com as quais necessariamente estabelecemos uma relação dialógica e responsiva ativa. Por outro lado, a apresentação dos resultados da pesquisa em textos que possibilitam a integração entre arte, vida e conhecimento, amplia a gama de interlocutores, na expectativa de que o conhecimento produzido com as crianças atravesse os muros da universidade e circule amplamente na sociedade ao seu redor.

Palavras-chave: Pesquisa em Ciências Humanas; Gêneros texto acadêmico; Heterociência.

INTRODUÇÃO

A proposta desse texto inicial é conversar com o leitor sobre uma concepção de ciência que permita outra forma de olhar o conhecimento e relacionar-se com os produtos das pesquisas em ciências humanas. Traz ainda uma perspectiva própria das humanidades que entende nosso objeto como um sujeito falante com o qual desejamos dialogar. Essa visada apoia-se na produção de Bakhtin e seu círculo que propõem uma forma peculiar de pesquisa e uma apresentação de nossa produção articulando a tripla esfera da cultura: arte, vida e conhecimento.

A pesquisa com as crianças beneficia-se imensamente da adoção dessa perspectiva, uma vez que as compreendemos como *legítimo outro* que nos convida ao diálogo, portanto capazes de produzir enunciações válidas, compreensões apropriadas e metodologias/tecnologias a serem consideradas para a busca de construir novos conhecimentos. Pesquisamos **com e** isso pressupõe dialogia, polifonia, responsabilidade e responsividade.

> [...] a perspectiva de uma teoria dialógica (...) deve reconhecer a infinidade do processo dialógico em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo. Aceitar essa *fórmula paradoxal: todo enunciado é único, mas nenhum isolado* (grifo do autor, SERIOT, 2009, P. 12) implica abandonar a posição epistemológica que somente admite como científico (e verdadeiro dentro de cada categoria) o enunciado relativo àquilo que se repete, àquilo que é imutável, àquilo que é produto de abstrações deduzidas todas as particularidades como 'desvios' não significativos da realidade concreta. (GERALDI, 2012, p. 20)

Já há algum tempo que a metodologia de pesquisa em ciências humanas vem sendo questionada em busca de uma melhor aproximação da pesquisa aos seus objetos. Charlot (2006) aponta duas distinções fundamentais entre as ciências ditas duras e as do homem e da sociedade, seriam seus pontos de partida e sua memória. Enquanto as ciências "duras" partem de seu ponto

de chegada, sendo de tal forma cumulativas, as ciências humanas e sociais avançam a partir de seus pontos de partida. "Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados) ..." (p. 17).

Para Bakhtin (2011) a especificidade das ciências humanas precisa considerar que elas tratam da relação entre o pesquisador e sujeitos expressivos, falantes. Nesse caso, aquele que busca conhecer não faz a pergunta a si mesmo ou a um terceiro, na presença de um objeto mudo, coisa morta, mas o faz diretamente àquele que pretende conhecer (p. 394).

As dimensões ética e estética se conjugam à origem epistemológica nas ciências humanas – arte, vida e conhecimento. A tripla dimensão da cultura atravessa tudo na existência humana e vai marcar os atos como irrepetíveis e de total responsabilidade do sujeito. Amorim (2007) afirma o caráter conflitual e problemático de nosso campo de pesquisa que acarreta compreender que a transparência não existe no discurso próprio, nem no do outro. Entretanto,

> A ilusão da transparência a qual se renuncia não deve, porém, ser confundida com uma renúncia à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceitualização. A polifonia em ciências humanas não exime o pesquisador do trabalho de análise. E sabemos que o trabalho do conceito tende necessariamente a uma tradução universalizante da diversidade. Na tensão entre os polos singularizante e universalizante, está segundo Bakhtin o desafio e a riqueza das ciências humanas e somente uma postura relativista pode querer fugir a essa questão (p. 12).

A aventura heterocientífica nos impõe outras formas de dizer, de dissertar, de narrar, de modo que possamos abarcar de modo plural as experiências mundanas. Trata-se de saber que

> Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida primordialmente pela "natureza comum" de todos os homens que o constituem, mas antes pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto. (...) O mundo comum acaba quando é visto sob um único aspecto e só lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva. (ARENDT, 2007, p. 67)

A citação de Hannah Arendt (op.cit) nos ajuda a situar a gravidade dos fatos.O que está em jogo não é mais qual tipo de ciência seria capaz de responder tais ou quais questões separadamente, a questão seria como pensar o mundo pelo meu ponto de vista, sem, no entanto, destruir outros tantos pontos de vistas, outras formas de agir e compreender o mundo de tal modo que ele não se acabe. Daí, mais uma vez, a ideia que nos conquistou: a ideia de heterociência: em lugar da ciência monológica indolente e arrogante (SAN-

TOS, 2010), a ciência dialógica e prudente; em lugar da homofonia, a polifonia das vozes e em lugar de um único modo de dizer, a polissemia dos conceitos e a sua tradução para outros contextos (BHABHA, 1998) uma necessidade vital para que o mundo não se acabe. Uma das formas de luta contra esse modo de pensar único e redutivo é o de trabalhar com as narrativas, de modo que a ideia que temos de mundo não seja reduzida a uma única narrativa da verdade sobre o mundo. Para o heterocientista, o *mundo não é um absoluto*, o mundo está sempre sendo e, portanto, sobre ele é sempre possível tecer outras interpretações e que ninguém detenha a última palavra. A questão não é um embate entre narrativas e narratividades, a questão nos parece ser bem outra: não permitir que uma única visão de mundo venha prevalecer sobre as outras.

Daí para nós a heterociência não ser tão somente uma arte de pensar, mas antes uma arte do fazer, do conversar para poder narrar o presente de forma sutil. Pois, é de nosso entendimento que diante do mundo caótico em que nos encontramos, o ato de narrar e de poder narrar é uma das respostas humanas imprescindível para que se possa organizar o caos em cosmos, para que se possa produzir sentidos. Como bem nos lembra Medina (2003) sobre a importância epistemológica das narrativas:

> [...] ao narrar o mundo, a inteligência humana organiza o caos em cosmos. O que se diz da realidade constitui outra realidade, a realidade simbólica. Sem essa produção cultural – a narrativa - o humano ser não se expressa, não se afirma perante a desorganização e as inviabilidades da vida. Mais do que talentos de alguns, poder narrar é uma necessidade vital (p. 47-48)

"Narrar é uma necessidade vital". Então o pesquisador das ciências humanas é um cientista e um contador de histórias, um falador, filho de Apolo e Dionísio. Entre eles, entre a ordem e o caos (entre a lei e o carnaval), em princípio impõe-nos "nenhuma regra ter" conforme a canção de Belchior. Letra que resume de modo claro, a ética que não se pode ignorar quando se deseja mudar a perspectiva de pesquisa e o modo de pesquisas em tempo caótico em que as coisas todas estão *"Como o diabo* gosta"

> Não quero regra nem nada/ Tudo tá como o diabo gosta, tá,/ Já tenho este peso, que me fere as costas, e não vou, eu mesmo, atar minha mão. O que transforma o velho no novo bendito fruto do povo será. E a única forma que pode ser norma/é nenhuma regra ter; é nunca fazer nada que o mestre mandar. Sempre desobedecer. Nunca reverenciar. (BELCHIOR)

A letra dessa canção foi o melhor manual que encontramos para dizer sobre a ética do pesquisador neste vasto campo que se abre à nossa frente com a ideia de heterociência, uma perspectiva destronadora, mas solidária

aos conhecimentos das encruzilhadas que se desenham entre o velho e o novo, entre o presente, o passado e o futuro: nem presente, nem passado, nem futuro tudo junto e misturado, temporalidades: Grande tempo (BAKHTIN, 2011). Neste sentido dispensa qualquer tipo de explicação a posteriori. É enunciado que se basta a si mesmo. E se, por acaso, alguém não o entendê-lo: basta e catá-lo até decorar a letra, até que ele penetre seus miolos e impregne suas carnes, se encarne como palavra sua. Nele tá tudo explicadinho qual a ética do heterocientista: *nenhuma regra ter*; *sempre desobedecer* e *nunca reverenciar*.

Segundo Certeau (2005), há um Senhor que traça, demarca seus planos, suas estratégias de convencimento e argumentos, impõe a sua lei. Nossa concepção de texto para construção de uma heterociência supõe, já de partida, a eliminação deste Senhor de poder e querer. Mais que ditar leis, impor regras de leitura e de escrita, buscamos ler os textos de forma dialógica, polifônica e polissêmica para, assim, escaparmos aos dogmas e hábitos de leitura arraigados que não tem nos permitido nos apropriar dos textos com liberdade e criatividade de forma carnavalizada (BAKHTIN, 2010b), indiciária (GUIZBURG, 1987) e híbrida (BHABHA, 1998).

Em todos os casos, o que se deseja é ler, ouvir os textos científicos, poéticos, religiosos, cotidianos... Pelos seus avessos, como nos diria Caetano pelo avesso do avesso para, quiçá, acostumar-nos com o estranho e abandonar nossos modos narcisos de ver: ler o *sério* como cômico e o *cômico* como sério (BAKHTIN, 2011); pelo indício, ler o todo (GUIZBURG, 1987) e no híbrido das diferenças transitar *entre* nos *espaçotempos: nos entrelugares* das *indecidibilidades* contemporâneas (BHABHA, 1998). Nem um e nem outro. Aqui e lá. Isto é aquilo ou isto e aquilo. Agora o olhar só pode ser duplo.

Textos são patrimônios da humanidade, são documentos históricos - cápsulas de *espaçotempo,* modos pelo quais se pode *apreender-compreender--ver-ler* os homens nas suas experiências variadas das culturas. São heranças que se recebe e que se passa adiante *ad infinitum* desde que o mundo é mundo: palavras minhas: palavras alheias. Palavras pátrias: palavras estrangeiras. Palavra da língua: palavras das línguas, cadeia ininterrupta de enunciados verbais: arte, ciência, poesia, literatura, cinema partituras musicais, bilhetes de suicidas, cartas de enamorados, lista de compras, cartões postais, canções, certidão de nascimento, de casamento e por fim o texto derradeiro- Aqui jaz!

Nossa questão: trabalhar com a linguagem dos textos orais e escritos (gêneros), pois neles (nos seus diferentes tipos) os homens se revelam (BAKHTIN). Não instituem apenas o que é dito, mas também o como, o onde, quando e o porquê deste ou daquele dizer. Instituem e revelam seus regimes de verdades, estéticos, éticos e epistemológicos; seus gostos, seus quereres e valores. E aí, nessas fronteiras híbridas e hibridizadas do entre isso e aquilo das prá-

ticas que se busca produzir ciência responsável, corresponsável e responsiva; uma ciência, sobretudo prudente, uma ciência que não descuida da totalidade das realidades humanas, das suas múltiplas linguagens que se expressam por diversos tipos de ser e estar, de ver e saber e viver.

Daí a presença do radical *hetero* junto do vocábulo ciência. *Hetero*ciência. Radical que enuncia *radicalmente* uma mudança no campo da pesquisa científica, um alargamento prudente, amoroso e respeitoso, frente aos outros conhecimentos que a cegueira da razão arrogante e indolente da ciência ocidental não tem levado em consideração; outras formas legítimas de existência. E que poderíamos ver como desrespeito como *epistemicídio* cultural (SANTOS, 2010), porta aberta a dominação e ao silenciamento dos diferentes.

É contra essa forma de abordar o conhecimento, contra essa forma arrogante e monológicas de lidar com as diferenças que nos posicionamos responsável e responsivamente adotando no campo dos estudos da linguagem as "Epistemologias Sul" propostas por diversos autores e que constam do livro publicado no Brasil em 2010 pela Cortez editora e organizado por Maria Paula Menezes e pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Entre outras obras organizadas e produzidas por esse sociólogo, esta nos ajuda a compreender uma nova Ecologia dos Saberes e novas práticas de pesquisa que abarquem vários pontos de vista, nas quais se considere cada ponto, não de modo absoluto, único e verdadeiro, mas apenas como a vista de um ponto, outra forma de ver o objeto apenas de espaço tempo diferente. Uma ciência polifônica e dialógica: uma ciência amorosa em que o outro seja sempre bem-vindo, outro tipo de produção de conhecimento que contemple as diversidades dos campos do viver-conhecer e ainda que leve em conta o outro, os outros. Ciência *com* e não ciência *para*. Ciências humanas onde cada ser humano, cada estudante e pesquisador de per si seja responsável por todos os demais.

Talvez isso já nos baste para dizer o que estamos querendo dizer quando enunciamos no título "Em busca de uma heterociência...". Dizemos no título nossos objetivos nos referimos à questão da heterociência ou da ciência que seja capaz de reconhecer a diversidade e pluralidade das experiências humanas: compreender formas outras de produzir conhecimento científico sem, no entanto, arrogar-se como única forma de conhecer (SANTOS, 2010). Contribuir para que a produção de ciência seja responsiva e responsável porque humanamente referenciada nas diversidades das culturas e, portanto, uma ciência, não arrogante, que possa abarcar o humano em todas as suas dimensões, pois é no âmbito destas três dimensões que vivem os humanos. *Na* e *pelas* suas linguagens, pelos que produzem ou reproduzem inventam e reinventam por suas múltiplas e variadas táticas de registro. Registro pelos quais passamos todos e todos

Seguimos, portanto, o teórico que nos fundamenta Mikhail Bakhtin, que diz que os homens se revelam *na* e *pelas* linguagens que produzem e reprodu-

zem. São constituídos por palavras próprias e por palavras alheias (2011). São produtores, reprodutores e receptores de textos; são herdeiros coproprietários de uma língua, usuários; são sujeitos expressivos, narrativos, são linguagem: são textos orais e escritos, são narrativas que contam experiências da vida humana, vida que acontece aqui e acolá, em diversas partes do mundo, de Nova Iorque a Burundi, do Oiapoque ao Chuí. Não importa o onde, é em todo lugar, nem o quando, é sempre. Onde existir um homem, haverá ali língua, haverá ali tempo, um *espaçotempo*, uma sociedade e uma história sendo narrada. A língua é o cronotopo do homem: o *onde* e o *quando* exerce sua existência, o seu habitar, o seu ato responsável e responsivo e o seu não álibi. A língua é uma instituição social ambivalente: liberta e oprime: é algema e asa. Em outras palavras: embora necessário, quase sempre é perigoso falar, porque "falar é existir absolutamente para o outro" (FANON, 2008, p.28). O contrário também é verdadeiro.

A palavra é humana, é propriedade comum a todos os homens e por isso ela deve ser livre e homem algum pode querer retê-la só para si sem que com isso não cometa um crime contra a humanidade e contra si próprio. Daí seus textos serem de formas variadas e levadas ao infinito: rezas, cantos, orações, poesias, romance, partituras musicais, em busca talvez do que ainda não tenhamos provado e comprovado *com* e *pelos* sentidos, pois "pensar (somente) é estar doente dos olhos" (CAEIRO, 2017[3]). É este olhar direto, plural, polifônico, híbrido e dinâmico. Estamos convencidos que o mundo pode ser visto por muitos pontos de vista e de que não existe uma única forma de concebê-lo. Dependendo do modo que o vemos ou escolhemos vê-lo ele pode vir a ser *Ou Isto ou Aquilo*, conforme aprendemos no poema de Cecília Meireles[4]. O mundo que vemos é aquele que criamos e que ouvimos dizer pelas diversas narrativas humanas. Interessa-nos perceber que tais escolhas nos revelam uma ética que estrutura a nossa vida. Escolha essa que nunca é previamente dada, antes construída no ato. Por isso viver é assumir que tudo que fazemos (ou deixamos de fazer) é de nossa única e inteira responsabilidade. E que nossa existência é do não álibi.

O certo é que no princípio onde a verdade absoluta encontra-se suspensa, mas no horizonte dos nossos desejos em descobri-la, é momento da hermenêutica, da procura pelos sentidos das coisas do mundo, das palavras, dos conceitos com os quais o nomeamos. Momento sempre a que se volta o poeta, o cientista e a criança, pois os três indistintamente e pelas mesmas razões querem mirar o mundo como se fosse pela primeira vez, como se fora um outro Deus. Se assim o for e pensamos que possa ser que buscamos, como

[3] Acesso http://www.citador.pt/poemas/o-mundo-nao-se-fez-para-pensarmos-nele-alberto-caeirobrheteronimo-de-fernando-pessoa 11/10/2018
[4] Acesso em http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceci28.html_11/10/2018

Drummond de Andrade,[5] penetrar surdamente no reino das palavras. São elas que enunciam e organizam o mundo, que o decifram e colocam novas questões que esperam ser respondidas. Mas, por enquanto, o momento é de indagação das indagações, "não busque por enquanto respostas que não podem ser dadas (...). Viva por enquanto as perguntas" (RILKE, 1986, p.37), pois, "O céu e a terra encerram mais *mysterios*, que os conhecidos pelos *philosophos* " (SHAKESPEARE[6]). É sempre ela, vida que nos se revela em seu movimento do eterno virar a ser. Vida que no meio do caminho te assalta feito esfinge e te gritar perguntas cujas respostas ainda não sabes se as terá. "Decifra-me ou devoro-te!". Responder a essa pergunta é tarefa que ela nos impõe, cabe a nós aceitar ou não e arcar com as consequências de nossas respostas.

Concebemos a pesquisa como espaço liminar, múltiplo, aberto às experiências artísticas, linguísticas, plásticas e literárias que se intercruzam e se autofecundam no *aprender fazendo* e no *aprender-aprender*. É a partir desta perspectiva dialógica, interdiscursiva, polifônica teórico-prática responsiva e responsável que concebemos a gestão, a organização dos nossos protocolos de pesquisa. Nossa concepção metodológica funda-se e fundamenta-se na liberdade ampla e irrestrita do pesquisador e pesquisadora no que este ou esta seja capaz de fazer no uso pleno, consciente e responsável de sua liberdade. Neste sentido propomos é espaço de estudos e pesquisas apoiado na liberdade e no autodidatismo orientado sempre pelo diálogo entre mestres-aprendizes; ela é sobretudo lugar que se funda no trabalho criativo em cada pesquisador se encontrará inteiramente comprometido com a sua arte, com sua a vida e seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Segundo Bakhtin, filósofo e crítico de arte que nos orienta e nos fundamenta, arte, vida e conhecimento só podem adquirir unidade no indivíduo que a incorpora. Segundo ele, é a unidade inseparável entre essas três esferas da vida humana o lugar onde o artista, o cientista e o cidadão se apura, se afina e se funda no fazer da sua própria arte, do seu conhecer e viver. Arte, conhecimento e pesquisa se encontram com a vida.

Por esse e outros motivos, ousamos dizer que pesquisa não se ensina, antes se aprende no exercício do seu labor. É a poesia que faz o poeta e não este àquela. É a pesquisa que forma o pesquisador. Deste modo, não cremos que se possa formar um pesquisador assim como um artista somente e tão somente a partir de conceitos abstratos, mas somente e tão somente no aprender-apreender no âmbito do *próprio fazer* e *no que fazer de cada artista, cientista e cidadão*. Assim, como Comenius (2001) concebeu a essência de toda a didática, nós também a temos em mira, qual seja: que o aprendizado seja feito de modo prático e contínuo, diz-nos ele por outras palavras: que ao

[5] Acesso em https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460651/ 11/10/2018
[6] Acesso em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000123.pdf 11/10/2018.

aprendiz seja dada a chance de aprender, não de modo teórico e abstrato, antes de modo direto, concreto e prático; que o aprendiz aprenda a pensar, pensando; a cantar, cantando; a dançar, dançando; a representar, representando e, assim *ad infinutum*, se proceda com tudo que quiser aprender.

A pesquisa com crianças seguindo essas perspectivas que o referencial bakhtiniano discute, abarca questões inerentes à produção de discursos e o aparecimento de vozes da infância que devem ser consideradas como parte fundamental dos estudos nesse campo. Promover espaços e narrativas permitindo a compreensão por outro viés, ao falar *do* outro uma concepção está posta, visto o conceito de alteridade, somos constituídos por palavras próprias e alheias. A categoria enunciativa na *fala* desse outro a partir de seu lugar de enunciação, é o desdobramento ético da *pesquisa com*: o sujeito está na pesquisa e com a pesquisa.

O modelo heterocientífico contribui para que novas formas de se pensar e apresentar resultados sejam consideradas nos trabalhos produzidos sobre estudos da infância. A forma dialógica de se tratar sujeitos é pautada na experiência da infância, reconhecendo, por exemplo, seu empoderamento político, de crianças que falam, que constituem sentidos.

O pesquisador ao ir ao encontro desses sentidos instaurados na linguagem promove desafios. Pensar tais questões é compreender a lógica do outro. Bakhtin tem o conceito de palavras próprias e palavras alheias, parte da articulação *eu-outro* já evidenciada neste trabalho.

> (...) Depois, essas "palavras alheias" são reelaboradas dialogicamente em "minhas-alheias palavras" com o auxílio de outras "palavras alheias" (não ouvidas anteriormente) e em seguida minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2011, p.402)

Depois, esquecemos de onde vieram as palavras, elas tornam-se anônimas, de forma a permitir que nos apropriemos delas, reelaborando-as; Bakhtin diz que a consciência é tomada pela monologia e

> Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado no processo das "palavras próprias-alheias"). Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um todo único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). (BAKHTIN, 2011, p. 403)

A complexa rede de sentidos e enunciados perpassam práticas e cotidianos em diversos contextos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 10. Ed. 2007.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 11 – 25.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer.Petrópolis: Vozes, 11 ed. 2005.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. *Rev. Bras. Educ.*** [online]. 2006, vol.11, n.31, pp.7-18.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Ebook: Ebookbrasil.com, copyright Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA: Editora Edufba, 2008.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, pp. 19 – 39.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GOETHE, J. W. **Viagem à Itália**: 1786- 1788. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2016.

MEDINA, C. de A. **A arte de tecer o presente**: narrativa e cotidiano. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003

RILKE, R. M. **Cartas a um jovem poeta**. A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. São Paulo: Globo, 1996.

SANTOS, Boaventura de S; MENESES, M.. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

"A GENTE JÁ TEM 6 ANOS E JÁ FEZ MUITA COISA, SABIA?" COMO AS CRIANÇAS VEEM A ESCOLA QUE TÊM? ALTERIDADE E HETEROCIÊNCIA NAS PERCEPÇÕES INFANTIS

Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio[7]
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Departamento de Educação e Sociedade, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil.
aannalli@hotmail.com

Patricia Kerschr Bento[8]
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Nova Iguaçu, RJ, Brasil.
patriciakerschr@hotmail.com

RESUMO

As fotografias são formas de compreender com os olhos. Ao mesmo tempo em que dizem o que são, apontam para aquilo que somos. No ambiente escolar, furtam e apresentam momentos preciosos, mas o que dizem as crianças quando fotografam sua escola? Que vivências são apresentadas por elas quando revelam seus olhares? Este texto decorre de uma pesquisa que buscou desvelar através do protagonismo infantil as percepções que os pequenos têm sobre a escola, as ações e relações que nela se estabelecem e a importância de reconhecê-los como coautores em pesquisas sobre o cotidiano escolar. O foco esteve na compreensão da infância como uma construção social resultante de ações coletivas das crianças com os adultos e de umas com as outras. Entendemos a infância como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que, por meio da negociação com adultos e da criativa cultura de pares entre crianças, contribuem para a reprodução e transformação da infância e da sociedade. Sabendo que os enunciados são réplicas de diálogos que se estabelecem entre os sujeitos falantes, recebemos e ressignificamos o uso dos registros das crianças em seu fluxo de uso, promovendo a alteridade nas relações instituídas no ambiente escolar, buscando perspectivas heterocientíficas e dialógicas.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; Fotografia; Heterociência

---

[7] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professora da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), Orientadora Pedagógica do Colégio de Aplicação de Resende (CAR), Membro do GEPELID.

[8] Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e membro do GEPELID.

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p.79)

Nos amparamos em Paulo Freire[9], Patrono da Educação Brasileira, para iniciar as reflexões que apresentamos neste texto. Nele encontramos possibilidades de descrever que este percurso realizado até aqui contou com o ensinamento de muitas pessoas: crianças com quem convivemos, que resgataram em nós a admiração da beleza daquilo que é simples e por muitas vezes ignorado; os adultos, que compartilham conosco suas angústias e conquistas e nos fazem perceber que em nossa singularidade somos muitos; por último, cronologicamente, destaco a importância das pessoas mais experientes, chamados de idosos, que influenciaram diretamente diversas decisões ao partilharem saberes construídos na ação e reflexão de muitos anos de vivência.

(Matheus, 7 anos – 18/10)

Ao registrar[10] os próprios pés, caminhando por sua escola, Matheus, criança com síndrome de Down e pesquisador neste trabalho, nos incitou a refletir que estar e ser nessa sociedade é, desde a infância, uma tarefa que exige a mediação do outro. Pensar sobre isso é uma tarefa a que nos propusemos ao iniciar a escrita desse texto.

[9] Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. p. 79. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.Cabe um destaque especial nesse momento de escrita dessa pesquisa, o repúdio aos ataques direcionados a Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira, motivados por finalidades políticas torpes e interpretações apequenadas e distorcidas de sua grande obra, cujos métodos educacionais contribuíram e contribuem decisivamente para os processos de emancipação das populações historicamente excluídas dos benefícios do desenvolvimento, configurando sociedades mais justas, humanas e progressistas.

[10] Os registros que foram realizados nesta pesquisa e os nomes apresentados neste trabalho foram autorizados em todos os níveis institucionais e acadêmicos.

Quais são as atividades mais recorrentes nas salas de aula? Que recursos as crianças preferem utilizar? De que maneira os meninos e as meninas fazem uso dos espaços escolares? São algumas das questões que pensamos ao analisar no nosso dia a dia. Os "saberesfazeres", que Ferraço (2007) indica e define, compõem os diferentes cotidianos escolares que são nosso objeto de estudo. Entendemos, desde o princípio em nosso grupo de pesquisa (GEPELID - Grupo Estudos e Pesquisa Sobre Linguagem e Diferenças), a necessidade de partilhar saberes,

> Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (p. 78)

Usando dessa comprovação, de que somos sujeitos/objetos de uma prática que se transforma e nos transforma também, podemos continuar com Ferraço (2007, p. 78) quando nos incita a pensar que: "... precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas", ou ainda, como Pais (2003, p. 33) indica: "A alma da sociologia da vida quotidiana está no modo como se acerca desses factos, ditos quotidianos – o modo como os interroga e os revela".

(Renato, 5 anos – 09/10)

Mas, para além dos estudos sobre escola e seu cotidiano, precisamos entender também a noção que se desenvolve acerca das crianças. No âmbito dos estudos da infância, é matéria recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura a qual ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite, Ribes que (2013, p.322) nos lembra, "as crianças formulam a sua crítica, a afetam e a recriam", o que Corsaro (2005) vem chamando de reprodução interpretativa.

Cabe nesse momento a reflexão que Ribes (2010), fundamentada em Bahktin, nos traz:

> A vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou de pensamento científico. (p. 53)

Essa compreensão sobre as potencialidades que a criança carrega e as manifestações que realiza na sociedade em que vive, nos indicam caminhos para que possamos nos apropriar da concepção de infância que construímos com a colaboração dos autores citados neste texto, e que se tornam centralidade desta pesquisa.

Carreiro (2010, p.2) propõe que "é preciso criar oportunidades para que a creche seja pensada em alguns momentos *com* as crianças e não *somente para* elas. (grifo nosso). Para além das creches, esse processo é necessário na Educação Infantil e nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental.

Estudos desenvolvidos ao redor do mundo, vêm apresentando evidências das contribuições que as crianças têm a fornecer em seu cotidiano para aqueles que se interessam em ouvi-las, é contudo necessário se reconstruir a forma como nos relacionamos com as crianças, ou como aponta Callai (2013, p.204), desconstruir a "racionalidade adultocêntrica (...) que investe em práticas pedagógicas verticais – pensadas por nós para as crianças (...) e que por fim, acabam invisibilizando os saberes infantis", reproduzindo saberes, hierarquizando relações, subjugando o uso dos espaços e tempos, refreando o protagonismo infantil.

Sabemos que a concepção de criança e o sentimento de infância ao longo da história foram sendo modificados de acordo com o contexto social que se desenrolava. Em ARIÈS (1978) é efetivado um retrato da condição de infância na Sociedade Medieval. Nesta sociedade o sentimento de infância não existia, ou seja, não significava o mesmo que afeição pelas crianças, à consciência da particularidade infantil, a particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa situação permitia que a criança, assim que conseguisse viver sem a presença/cuidado constante da mãe ou da ama, ingressasse na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles.

Essa concepção é transformada ao correr do tempo, mas é Corsaro (2011) quem faz uma grande revolução nesse assunto no que diz respeito à visão da criança.

> Nos relatos de Ariès, de Mause e Pollock, o foco permanece sobre as concepções dos adultos sobre a infância, seus sentimentos em relação às crianças e seus métodos de criação. Deixa-se de fora a consideração das crianças e adolescentes como atores influentes nas sociedades passadas. (p.82)

Da mesma forma que os relatos históricos e sociais da infância sob a perspectiva da criança são ínfimos, as pesquisas científicas raramente privilegiam a voz dos pequenos, por não perceber importância nesses relatos.

Valorizar as produções infantis, os conhecimentos que constroem a partir de suas experiências, dentro e fora da escola, se tornaram para nós, pesquisadoras um objetivo. De acordo com LorisMalaguzzi (1999),

> Se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e de serem preparadas para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar. Esses eram os pensamentos dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério e merecer nosso crédito. (p. 67)

Em face dessas exigências sociais, os pioneiros nessa prática buscaram leituras, viajaram para capturar ideias e sugestões das experiências inovadoras de outras cidades, organizaram seminários com figuras vigorosas do cenário educacional e tiveram por influência John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vigotski, Jean Piaget, Celestine Freinet além de Rosa Agazzi e Maria Montessori. Ainda de acordo com Malaguzzi (1999, p. 70): “Esta literatura, com suas fortes mensagens, guiou nossas escolhas; e nossa determinação para continuar, deu ímpeto ao fluxo de nossas experiências”.

Mais recentemente (a partir da década de 1970), houve influência de uma nova onda de pesquisadores, dentre eles Howard Gardner - com as múltiplas inteligências, e outros psicólogos e filósofos que trabalham na área da neurociência dinâmica.

Sá (2010,) aponta:

> A originalidade e a subjetividade são protegidas, defendendo-se que a criança seja a protagonista de seu processo educativo e o professor aprenda a manter e incentivar a curiosidade infantil e tenha disposição para mudar de ideia e evitar verdades absolutas. (p.63)

Como essa abordagem valoriza os aspectos sociointerativos e construtivistas e, também rompe com os padrões tradicionais de educação, já que sua perspectiva inverte a relação tradicionalista entre o detentor do saber e o recebedor (professor/aluno), podemos nos remeter à ideia de pluralidade apresentada por Bakhtin e presente em Sonia Kramer que nos lembra que:

> Compostos pelo prefixo "pluri" (na forma de pluridimensional, pluralidade ou plurilinguismo), ou sendo constituídos com o prefixo "poli" (como polissemia, polivocidade ou poliglossia), os diversos conceitos apontam para a constatação de que ser plural é o que singulariza o ser humano. (2013, p. 311)

Como FILIPINI (1999, p. 127) indica, "cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação". Dessa forma, a relação ensino aprendizagem não tem um sentido único, os saberes se estabelecem por relação de reciprocidade e escutar as crianças ocupa centralidade no trabalho pedagógico. Pesquisar assim as crianças no cotidiano escolar da educação infantil é além de produtivo e inovador, totalmente transformador.

Esse desafio se encontra também no que se refere ao registro realizado das atividades, projetos e da própria avaliação. Essa documentação acontece através de escrita, mas também de vídeos, áudios, fotografias e desenhos, e compõem a constituição de fatos que testemunham os processos de aprendizagem de todos os envolvidos.

A documentação tem uma grande relevância no processo de investigação pedagógica e da própria pesquisa, pois é através da análise desses registros que nos é possibilitado olhar para aquilo que realizamos observando não só um produto, mas processos, trilhas mentais. Tudo isso nos permite ler e interpretar, ver e analisar, ouvir e decifrar no tempo e no espaço. Então, todas essas ações se tornam parte integrante do percurso de construção do saber de crianças e professores.

(Fonte: Rosana - OE)

Os caminhos que se abrem ao pesquisar com crianças, entendendo esse processo como momentos de formação pessoal, permitem inúmeras respostas e nos abrem a possibilidade de novos percursos. Nilda Stecanela (2009) sintetiza esse pensar ao dizer que:

> Como já foi dito, esse caminho não se faz sem conflitos, sem dúvidas e sem incertezas, pois as perguntas servem para mobilizar em direção à construção de respostas, sempre parciais e provisórias sobre a realidade que nos é dada a ler. (p. 63)

Podemos pensar por fim num diálogo constante, que permita abrir um processo de transformação rumo a uma diferente paisagem social e cultural, na qual possamos encontrar novas possibilidades para a infância, para a educação e as escolas, famílias e comunidades.

As técnicas e metodologias utilizadas para a realização de pesquisa na área de educação sempre tiveram a perspectiva do adulto, seja como pesquisadores, ou como objeto de estudo, como dito anteriormente, porque historicamente não havia necessidade de obter dados a partir do ponto de vista das crianças, da mesma forma, não havia interesse em ouvir os pequenos naquilo que se referia a seu processo de ensino, afinal, o que eles poderiam saber sobre isso?

Percebe-se que as crianças quando já inseridas no contexto escolar possuem uma forma de reagir às perguntas, aos questionamentos que os pesquisadores e educadores fazem, da mesma forma que os mesmos acabam por serem óbvios e estereotipados nas indagações que conduzem.

BAKHTIN (2010, p. 395) reforça essa perspectiva ao afirmar: "O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado"

Em um contexto histórico mais amplo, percebemos que as vozes, histórias e corpos das crianças estiveram negados e calados. As experiências vividas, a apropriação que realizam dos espaços, no sentido que CERTEAU (2014) indica, de lugar praticado, a reinvenção do cotidiano, possibilitariam mudanças no currículo da Educação Infantil.

A preocupação em ouvir as crianças nas pesquisas em educação é recente, e de fato, para promover uma alteração nesta prática, os conceitos requerem uma mudança de paradigma acima de tudo por parte daqueles que trabalham em situações de ação pedagógica, professores obviamente, mas também todos aqueles que estão envolvidos nessa comunidade.

Isso significa que precisamos pensar em pesquisas e práticas em que as crianças sejam entendidas como sujeitos e não somente como objeto de pesquisa e receptores de saberes pré-estabelecidos.

Os locais onde se realizam pesquisas sobre o aprendizado precisam ser

ampliados nas escolas, e devem permitir que tanto professores quanto alunos reflitam, em seu cotidiano, sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem o saber. Dessa maneira poderíamos superar a separação contínua entre teoria e prática, cultura e técnica.

Elaboramos, de maneira conjunta: crianças e pesquisadoras, um novo conceito de pesquisa e produção de saberes, mais contemporâneo e vivo, que surgiu ao entendermos e darmos valor ao uso desse termo para descrever a "tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção do conhecimento" (RINALDI, 2012, p. 321).

Diante disso, o objetivo desta pesquisa se configurou em compreender como as crianças veem a sua escola, evidenciando o olhar infantil através da fotografia. Entendemos esse recurso para além do aspecto instrumental, como uma possibilidade de cotejo bakhtiniano, possibilitando que os "olhares" registrados levem ao encontro dialógico do "eu com o outro", ações que são determinadas pelo cotejamento dos encontros e desencontros no cotidiano da escola.

É possível realizar pesquisa numa perspectiva que revele a importância de visibilizar a produção científica junto às crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes e ao mesmo tempo dar significado aos resultados de forma coerente e válida não só para a academia, mas para aqueles que se envolveram na pesquisa? Acreditamos que sim.

A partir da perspectiva Bakhtiniana somos inspirados a buscar uma heterociência - uma ciência outra, que se construa polifonicamente, através de relações humanas que se deem em bases dialógicas bem como da compreensão que o ato é único e singular. Amorim (2001) indica que:

> A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é, pois, o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse. (p. 97)

A partir da visão heterocientífica nos estudos da linguagem, somos capazes de construir uma metodologia, princípios aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e perspicácia. Ou como indicaria Geraldi (2012):

> Uma metodologia (e não um método) capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta, evitando descaminhos que podem conduzir ao tratamento de questões que não lhe dizem respeito (ainda que nada no mundo esteja isolado), assumindo como próprio o que é próprio de outros campos. (p. 23)

Brait (2013) a partir dessa perspectiva única, afirma:

> (...) o trabalho com a verbo-visualidade inspirado no pensamento bakhtiniano é possível, desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico. Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades. (p. 62)

Cabe ainda ressaltar dentro de uma perspectiva da filosofia da linguagem, tudo é dialógico (mesmo que se trate de um monólogo), já que um discurso é sempre a voz de alguém em contato direto ou indireto, com outras vozes. Sobral (2017) reforça essa concepção ao apontar que:

> Aí reside a grande produtividade do conceito de gênero do discurso do chamado Círculo de Bakhtin: o fato de unir os aspectos textuais aos aspectos discursivos, e privilegiar a posição relativa dos sujeitos como base do sentido, mostrando assim, em seus termos, a totalidade do dito, que vem de um dizer (texto) e de um modo de dizer (discurso), a depender das relações enunciativas. (p.179)

Diante da perspectiva de pesquisar com crianças, e possibilitar a co-autoria delas nesse trabalho, buscamos uma outra forma de apresentar nossas reflexões e os seus resultados: o registro fotográfico. As imagens fotográficas contribuem e podem contribuir ainda mais para as pesquisas, se aprendermos a olhar e a observar com cuidado as coisas do mundo. O exercício de fotografar ensina a contemplar as coisas do mundo, a reparar no movimento da natureza e na natureza dos movimentos. Ensina a observar as pequenas coisas dentro de um universo, os detalhes dentro da globalidade.

Entendemos que as imagens dialogam com a realidade e com a representação dessa realidade – as imagens também são observações estéticas e documentais da realidade. A mais banal das fotografias detém ou apela para uma presença. Guardamos nas carteiras ou em casa imagens da família, de santos, de bichos; há aqueles que guardam imagens daqueles que gostariamos de ser, ídolos, heróis, objetos de desejo.

Recorremos às fotografias para fazer presente o que ou quem está ausente. Nossa ideia de identidade individual depende da memória, e a fotografia é uma atividade fundamental para a definição dessa identidade.

Quando refletimos sobre o que vemos verificamos que há diversas comparações e reflexões entre os olhos e o espírito, os olhos e o saber, os olhos que contemplam a beleza, os olhos que se chocam com a realidade, e outros

que diante da realidade se mantem indiferentes. Com o "olho clínico" somos capazes de diagnosticar, com os "olhos de lince" vemos longe, com os "olhos mágicos" vemos através da porta, sem contar que, às vezes podemos pegar um "olho gordo" e acabar no "olho da rua". Dizem que os olhos revelam a alma do homem, ou como Chauí (1989) diria:

> Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior (...) crença que sustenta os chamados "testes projetivos" da psicologia, onde se espera que a consciência, lançando-se qual projetil através dos olhos, projete no fora o seu dentro (p. 33)

Essa referência se constitui em uma autêntica revolução metodológica nas técnicas de coleta de dados e consolida o status da fotografia como ferramenta na investigação cultural. Pensando numa perspectiva bakhtiniana, aquilo que a fotografia reproduz até o infinito, só aconteceu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.

"É assim: você olha para algum lugar, fecha os olhos e fica na sua cabeça". Essa é a definição que Ana Beatriz, de 5 anos, deu quando indaguei sua turma sobre fotografar.Como diria Cartier-Bresson, as fotografias constituem formas de compreender com os olhos. Ao mesmo tempo em que dizem o que elas são, apontam para aquilo que somos. No ambiente escolar, furtam e apresentam momentos preciosos, mas o que dizem as crianças quando fotografam sua escola? Que vivências são apresentadas por elas quando revelam seus olhares? Este trabalho pretende desvelar através do protagonismo infantil as percepções que os pequenos têm sobre a escola, as ações e relações que nela se estabelecem e a importância de reconhecê-los como coautores em pesquisas sobre o cotidiano escolar.

O foco está na compreensão da infância como uma construção social resultante de ações coletivas das crianças com os adultos e de umas com as outras. Entendemos a infância como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que, por meio da negociação com adultos e da criativa cultura de pares entre crianças, contribuem para a reprodução e transformação da infância e da sociedade.

Sabendo que os enunciados são réplicas de diálogos que se estabelecem entre os sujeitos falantes, recebemos e ressignificamos o uso dos registros das crianças em seu fluxo de uso, no caso fotográfico, promovendo a alteridade nas relações instituídas no ambiente escolar.Bakhtin (2010) reforça esta concepção ao indicar que:

> (...) todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacre-

> ditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (p. 86)

Fiorin (2017) reflete que:

> O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; (...) não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. (p.22)

Mas será que a linguagem fotográfica pode também ser compreendida como uma linguagem? Será que ela carrega em si significado através de seus signos? Rufo (2017, p.87) define signo como: "Aquilo que o outro não é, estabelecendo como possibilidade de caracterização e como modo de reconhecimento de um signo a sua posição em contato e comparação com outro signo, para dizer o que um é e o outro não é".

É nesta continuidade que podemos dizer que os sentidos de um texto não estão prontos nem acabados, ou seja, não são os primeiros ou os últimos, mas em vez disso, fazem parte de uma infinita rede de possibilidades, bem como um determinado enunciado é um elo na cadeia comunicativa.

(Sofia 6 anos – 18/09)

A partir do momento em que assumimos nossa escolha metodológica, compreendemos aquilo que Mendes (2017) indicou:

> A imagem para materializar-se em texto, passa, necessariamen-

> te, pelo código verbal. O poder que emana da palavra põe-nos diante do dilema de conceituar o visual como corpo independente do verbal. Nesse sentido, a noção bakhtiniana de que todo corpo físico pode ser percebido como símbolo (...). e toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um determinado objeto físico particular já é um produto ideológico, remete-nos a concepção de fotografia. (p.3)

Quando entramos na escola para pesquisar, retiramos material da vida (embora às vezes nos esqueçamos disso), é sobre a vida das pessoas que estudamos, é sobre o que elas fazem que escrevemos textos científicos. Nesse agir ético é garantido o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro. Bakhtin indica (2010, p.9) que "qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético individual e responsável, é um dos atos éticos dos quais se compõe minha vida única, concebida com um atuar ético permanente". Para esse autor, a vida pode ser examinada como ato ético complexo, a que ele chama de "ato responsável".

Lopes (2005) nos estimula a pensar:

> Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultante desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis. A Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões. (p.39)

Cada criança, nos modos de fazer as fotografias, como sujeitos pesquisadores na pesquisa, mostraram diferentes maneiras de olhar. Percebi que eles pareciam adotar um olhar livre e explorador, na medida em que planejaram individualmente as cenas capturadas, revelando também, no seu jeito de fotografar, um olhar afetivo tanto em relação ao espaço quanto em relação aos outros praticantes do cotidiano de suas escolas. Na condição de fotógrafos, eles agiram mostrando aspectos que transcendem os significados institucionais e funcionais do lugar, era o lugar habitado ou focado sob o olhar e interesses de seus habitantes que prevalecia.

Um outro aspecto que seus registros permitiram perceber diz respeito à

fotografia em si. Eles mostraram, a partir das cenas reveladas, como alguns elementos invisíveis ou invisibilizados no cotidiano se tornaram visíveis a partir das imagens produzidas. Permitiram também perceber que o mesmo, ou seja, aquilo que vários alunos fotografaram, assumiu sentido de algo único, singular, para cada um dos sujeitos praticantes. À sua maneira, cada criança apresentou uma forma própria de ver, sentir e viver a escola. Desse modo, a tessitura do trabalho permitiu perceber convergências entre a pesquisa com o cotidiano e o fazer fotográfico, mostrando, por exemplo, como as cenas do cotidiano e as imagens fotográficas são irrepetíveis e que, mesmo produzindo fotos de uma mesma cena/motivo, as crianças as fizeram de modo a ressaltar que o mesmo nunca é o mesmo.

Outro aspecto que a pesquisa nos mostrou foi a diferença entre a forma como a escola é apresentada a partir dos documentos oficiais e pelos olhares dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva institucional o lugar foi descrito de uma maneira formal, pretensamente objetiva. Por outro lado, pelos olhares dos alunos, a escola assumiu a força vital do lugar como espaço habitado.

À medida que eles produziam as fotos, eles mesmos evidenciavam, nos ângulos, nos focos e poses escolhidas, nos diálogos e nas músicas cantadas, o quanto ressignificavam o que aprendem nessa escola, revelando-se como sujeitos criativos e não apenas reprodutores de saberes.

Os grupos de alunos, que foram organizados para essa atividade, escolhiam o que fotografar registrando os diferentes espaços da escola. Houve quem explorasse lugares interditados, houve quem preferisse registros mais "óbvios". Mas os lugares eram significativos para quem os escolhia. Ao longo da pesquisa diferentes possibilidades de organizar os registros dos alunos foram experimentadas, mas percebemos que nenhuma forma de os ordenar daria conta das múltiplas lógicas presentes.

As fotos sempre excediam qualquer tentativa de classificação e convidavam a jogar com elas em novas composições. A pesquisa permitiu perceber, em maior ou menor medida, as potencialidades das crianças. É reconhecido que elas chegam trazendo outros modos de ser/estar no mundo e vão sendo impactadas pela escola, vão incorporando coisas, vão deixando outras tantas para trás, vão, ao mesmo tempo, contestando, subvertendo.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é que a produção das imagens fotográficas foi acompanhada por diálogos que assumiam, às vezes, tom de crítica e outras, de negociação. Além das falas, o riso também esteve presente, manifestando-se em diferentes matizes. As crianças mostraram, ainda que, embora pertençam a um mundo cada vez mais globalizado e conectado, não se deixam capturar completamente pela lógica do sistema capitalista que tenta colonizá-los, revelando-se cada vez mais híbridos. Ainda há, felizmente, espaço para afetos, invenções, risos e dribles.

Vale destacar ainda que, no momento da recepção das fotografias produzidas, foi possível perceber os diferentes sentidos que as fotos evocaram nos diferentes espectadores, evidenciando o caráter polissêmico das imagens produzidas para quem as produziu e para aqueles que as contemplaram. Assim, as fotos assumiam sentidos diferenciados quando eram produzidas e quando eram vistas, inclusive por quem as produzira, mostrando que tanto as imagens como os sujeitos também são capazes de assumir múltiplos significados. Além disso, quando viram as fotos já não eram as mesmas pessoas.

Ao final deste trabalho, marcado pela abertura a novas possibilidades de leituras das fotografias como texto, caberia anunciar o fazer fotográfico como facilitador de uma epistemologia do cotidiano. Para além de imagens fotográficas e de diálogos produzidos, tais fazeres apresentaram aspectos da complexidade da vida cotidiana da escola, incluindo movimentos ambíguos: ordem/desordem, controle/descontrole, valorização/crítica, mostrando a escola como um espaço de tensão entre diferentes lógicas e saberes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: Bakhtiniana. São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

CALLAI, C. Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

CARREIRO, H. J. S. Diálogos com crianças: desafios de pesquisa e na educação infantil. In: III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Agosto, 2010.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: Educação, sociedade & cultura, n.17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Editora Ática, 2017.

FILIPPINI, T. O papel do Pedagogista. In: As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

KRAMER, S.. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: Educação Infantil, formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

LOPES, J. Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MENDES, R. Fotografia na leitura e escrita em contextos escolares: um retrato de letramento. In: Revista científica da UNESC. v. 15, n. 1. Criciúma: Editora Unesc, 2017.

PAIS, J. M. Vida Cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBES, R M. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. In: Childhood&Philosophy. Rio de Janeiro: v.9, n.18, jul-dez. 2013.

RIBES, R M. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. In: Currículo sem fronteiras, v.10, n.12, jul-dez. 2010.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÁ, A. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. In: Revista Paidéia. Belo Horizonte: 2010.

SOBRAL, Adail. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. In: Nonada: letras em revista. n.28, vol.1. Maio de 2017.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. In: Conjectura, v. 14, n. 1, jan./maio 2009.

A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COM BEBÊS: ANÁLISE DE DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS[11]

Andréa Costa Garcia
acgarcia@usp.br

Suellen Irene Pereira Pierri
supierri@usp.br
Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

RESUMO

As análises apresentadas decorrem do conjunto de dados produzidos nas pesquisas de mestrado das autoras, realizadas em dois contextos educativos de creche, sendo um deles um CEI (Centro de Educação Infantil) da rede pública do município de São Paulo e o outro uma creche universitária do interior do estado de São Paulo. Do encontro das duas pesquisas qualitativas, caracterizadas como estudos de casos e com inspiração etnográfica, propõem-se a investigação dos diversos papéis assumidos pelas professoras nas interações estabelecidas com os bebês no cotidiano do berçário, tendo como matrizes de referência pedagogias participativas. Dentre as situações observadas evidenciou-se o quanto as interações assumem formas diversas nos variados contextos em que ocorrem. Dos dados de campo de ambos os estudos, é possível constatar que ao interagirem as professoras nutrem diferentes concepções em relação às necessidades e demandas dos bebês. Nos episódios, focos de análise, constam desde professoras que se mostram pouco sensíveis e responsivas às necessidades e possibilidades investigativas dos bebês, chegando até mesmo a conter a livre iniciativa, em contraposição a outras professoras que agem de forma mais cooperativa e disponível, considerando os interesses dos bebês, estabelecendo uma situação comunicacional que inclui o desejo e as manifestações infantis. Cabe destaque para as reações observadas nos bebês e nas professoras, em um dos contextos observados no qual os bebês solicitam, cada um à sua maneira, um tempo individualizado das professoras, no atendimento de suas necessidades, evidenciando que cada um deles tem um ritmo, vontades e particularidades, tendo sido atendidos por elas. Durante as situações de interação, marcadas por altos graus de empenho das professoras (LAEVERS, 2014), essas demonstraram sensibilidade em relação às necessidades dos bebês, na busca por oferecerem vivências prazerosas e significativas, assim como por deixá-las confortáveis e felizes, privilegiando o bem-estar e seu envolvimento nas vivências propostas. Os episódios anunciam que a qualidade do atendimento das instituições educativas está intimamente relacionada com a forma como são estabelecidas as interações com os bebês e

[11] O presente trabalho contou com o auxílio da Escola Corporativa da Unicamp - EDUCORP

a compreensão da necessidade de proporcionar momentos de conforto, bem--estar e satisfação durante o período de permanência destes na creche. A partir das observações, advindas dos dois contextos pesquisados, há indícios significativos de que as condições contextuais estabelecidas e os percursos formativos das professoras são elementos que interferem diretamente nas formas com que as interações são estabelecidas e desta maneira o quanto se faz necessário um planejamento institucional compartilhado pelo coletivo dos professores na busca de vivências que contemplem as necessidades formativas dos bebês em um território organizado para que a aprendizagem aconteça. Uma pedagogia da autonomia, segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2011), não pode ser confundida com uma pedagogia laissez-faire, pois há um papel específico que cabe ao educador, que, partindo de uma cuidadosa observação documentada, intervém de forma a criar zonas de desenvolvimento próximo (VIGOTSKY, 1991). Nessa mesma direção, ao se investigar a respeito da constituição de uma pedagogia com bebês é preciso considerar a necessidade da instituição de um contexto que participe, em que seja possível agir de forma mais colaborativa.

Palavras-chave: Creche. Pedagogias participativas. Interações.

INTRODUÇÃO

As análises apresentadas neste artigo são provenientes das pesquisas de mestrado das autoras realizadas em dois contextos educativos, um CEI (Centro de Educação Infantil) da rede pública do município de São Paulo[12] e uma creche universitária do interior do Estado de São Paulo, o Centro de Convivência Infantil Integral e Parcial da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP[13]. O objetivo desta aproximação para análise consiste em conhecer, caracterizar, descrever e analisar as práticas desenvolvidas em dois contextos educativos de creche.As questões que orientaram este estudo foram as seguintes: Quais os diversos papéis assumidos pelas professoras[14] nas interações estabelecidas com os bebês no cotidiano dos berçários analisados? Quais possibilidades as professoras nos dois contextos encontram em seu cotidiano no berçário que potencializam e legitimam sua ação como educadoras? O que há de específico nas práticas educativas desenvolvidas junto aos bebês nos dois contextos analisados?

No cenário atual, em que um número cada vez maior de crianças passa a frequentar instituições de educação coletiva antes do primeiro ano de vida,

12 Identificado neste estudo como contexto A

13 Identificado neste estudo como contexto B

14 A referência professoras, no feminino, será utilizada ao longo do texto, pois todas os profissionais foco de análise são mulheres.

sob ações de cuidado e educação, torna-se relevante investigar a respeito da prática pedagógica das profissionais que atuam junto delas, suas representações e formas de constituir o fazer educativo.

Parte-se do pressuposto que conhecer a respeito das ações desenvolvidas pelas professoras junto aos bebês significa visibilizar questões relevantes do ponto de vista educativo que muitas vezes permanecem inviabilizadas no cotidiano do berçário.

Analisar a docência exercida pelas professoras no berçário significa considerar que:

> Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade- multidimensional e polissensorial- negam o "ofício de aluno" e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens (BARBOSA; RICHTER, 2010, p.93)

Na análise ora apresentada as autoras compartilham de uma concepção de criança enquanto um ser social e cultural, portadora de cem linguagens (EDWARDS et al., 1999) e merecedora de um atendimento institucional que compreenda suas especificidades e quereres, compreender como se dá o atendimento nos berçários das creches foco de análise a partir da observação e metodologia específicas, levando em consideração os diferentes espaços e condições de atendimento à criança pequena nos contextos observados.

Investigar acerca da constituição de uma pedagogia com bebês demanda necessariamente a consideração dos princípios democráticos e sociais na escola e a escuta sensível dentro da creche e no trabalho com crianças bem pequeninas. Esta concepção agrega um olhar a respeito do bem-estar das crianças, o qual está atrelado ao envolvimento nas vivências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês.

Especialmente em momentos de intimidade como, por exemplo, a higiene, a troca de fraldas, a alimentação, as brincadeiras e outras em que o foco esteja no contato com o outro, se processa o entendimento de si nos âmbitos pessoal e social e ocorre a ação direta dos indivíduos no mundo. Dessa forma, o professor, ao proporcionar aos pequenos, ambientes envolventes e atividades que primam pelo bem-estar, garante-lhes o envolvimento, elemento primordial para uma educação transformadora.

O bebê, no decurso do desenvolvimento, apresenta transformações em suas condutas, mediante as informações sociais que recebe dos indivíduos ao seu redor. Não sendo ainda independente do ponto de vista dos cuidados, porém autônomo do ponto de vista das interações, demanda a ação dos adultos para ter suas necessidades atendidas. Sendo assim, estabelece, desde muito cedo, uma comunicabilidade para ser atendido em suas particularidades, o que o obriga a manter o máximo de comunicação possível com aqueles no seu

entorno. Vigotski (1996) preconiza que "[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação" (p. 286).

Assim, o processo de mediação permite ao bebê descobrir quais as melhores maneiras de interlocução com os indivíduos ao seu redor, a partir do entendimento dos manejos sociais aos quais é exposto desde o nascimento.

As ações do bebê, então, começam a ter significado para ele a partir do significado que o outro atribui a essas ações, "eu me relaciono comigo tal qual as pessoas se relacionam comigo" (VIGOTSKI, 2000, p. 29), evidencia-se, assim, a importância das relações sociais para o entendimento de mundo, de cultura e de si mesmo por parte do bebê, já que, se as ações da criança passam pela significação do outro, então a condição do "eu" dessa criança também passa pela significação social.

O objetivo deste artigo, sob esta perspectiva, consiste em analisar os diversos papéis assumidos pelas professoras nas interações estabelecidas com os bebês no cotidiano do berçário, tendo como matrizes de referência pedagogias participativas na compreensão das especificidades da ação pedagógica no berçário.

Ao conhecer, descrever e analisar o fazer pedagógico das professoras que atuam na docência junto a bebês que frequentam instituições de educação coletiva pretende-se ampliar os conhecimentos, sob a ótica da Pedagogia, a respeito da educação de bebês em espaços coletivos e da constituição da profissionalidade das professoras que atuam nesta modalidade de ensino.

A aproximação das duas pesquisas, objeto de análise, visa contribuir no sentido de em preencher uma lacuna ainda aberta nas tentativas de entender as práticas cotidianas do trabalho com crianças pequenas nas creches, que é a especificidade do trabalho com bebês e sua relação com o bem-estar e o envolvimento dos pequenos,

As pesquisas foco de análise, desenvolvidas nos dois contextos, são de natureza qualitativas, caracterizadas como estudos de casos e com inspiração etnográfica,

A metodologia da pesquisa no contexto A consistiu em uma pesquisa pedagógica, de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) caracterizada como um estudo de caso único (YIN, 2005 e STAKE, 1999). O estudo de inspiração etnográfica implicou a imersão da pesquisadora na realidade de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública do município de São Paulo, por um período de 11 (onze) meses, na tentativa de capturar em diferentes tempos e espaços educativos de uma sala de berçário (Berçário I- crianças de 0 a 1 ano), o cotidiano das relações adultos-bebês.

Durante o estudo de campo e observações das ações destas professoras no cotidiano, as estratégias utilizadas foram: observações do cotidiano por meio de diários de campo, filmagens e captação de cenas em vídeo/ foto.

O agrupamento definido como foco da pesquisa envolveu uma sala de berçário, reunindo três agrupamentos de bebês de 0 a 1 ano, num total de 21 bebês, designado de Berçário I, sob responsabilidade de três professoras pela manhã e três professoras no período vespertino. Os sujeitos da pesquisa foram 21 bebês (12 meninos e 9 meninas), com idades variando, no início do estudo, entre 5 e 10 meses (1 de 5 meses, 4 de 6 meses, 3 de 7 meses, 4 de 8 meses, 6 de 9 meses e 3 de 10 meses) e seis professoras. Nenhum dos bebês havia frequentado espaço institucional anteriormente, sendo, portanto, a primeira experiência em um agrupamento de CEI. Ao tempo do estudo, o CEI atendia 151 crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo 21 de 0 a 1 ano (3 turmas de BI), em período integral das 7h30 às 17h30.

A metodologia de pesquisa utilizada no contexto B, de natureza qualitativa, foi pautada no conceito e no instrumento pedagógico criado Ferre Laevers (1994; 2014), a Teoria de Bem-estar e Envolvimento a qual considera a importância de se garantir o bem-estar da criança pequena, facilitando assim seu envolvimento nas vivências propostas na creche.De acordo com Laevers (2014), o bem-estar indica que a criança está bem emocionalmente e em harmonia com o meio, o que indica que suas necessidades básicas estão sendo atendidas. Esse bem-estar permite às crianças estarem envolvidas com as vivências que lhe são propostas na creche, se ela está concentrada em uma atividade, significa que ela está motivada e fascinada, o que está diretamente ligado à aprendizagem significativa, sendo o envolvimento um indicador dessa aprendizagem (LAEVERS, 2014).

As análises foram elaboradas a partir de observações atenta e a seleção de excertos decorrentes das mesmas, a fim de garantir que sejam observados os pontos relevantes em se tratando da qualidade da mediação nas relações das professoras com os bebês, a organização e escolha dos ambientes e materiais propostos nas vivências e a sensibilidade das professoras em compreender e atender as necessidades dos bebês durante seu período na creche.

Em função da referida metodologia foi necessário um tempo de permanência da pesquisadora no campo por cerca de um ano e meio de contato com três turmas de berçário das creches universitárias entre os anos de 2017 e 2018. Participaram da pesquisa bebês de 5 a 18 meses de três turmas diferentes, totalizando dez crianças em 2017 e 12 crianças em 2018. O atendimento acontece em horários diferenciados: das 7h às 13:15h, das 13h às 19:15h, assim como das 7h às 16h e das 8:30h às 17:30h em dois prédios diferentes, totalizando mais de 100 crianças de 0 a 2 anos atendidas na Universidade anualmente, com mais de 20 profissionais direcionados a cuidar e educar esses pequenos diariamente.

Foram realizadas idas semanais à creche com participação da pesquisadora em todos os momentos do dia; envolvendo diversos aspectos da rotina, sendo produzidas observações com filmagens de dois minutos de cada criança por período da rotina; acompanhadas de registros em caderno de campo e Ficha de Observação do Bem-estar e Envolvimento da criança, sendo usadas duas fichas por criança por dia quando necessário.

No contexto A, da análise do conjunto dos dados produzidos é possível destacar fortes indicativos de que não existia um alinhamento entre as posturas adotadas pelas professoras, o que pode sugerir a ausência de um projeto comum compartilhado no âmbito da equipe do CEI. Entre as seis professoras, acompanhadas na pesquisa de campo, há níveis distintos de sensibilidade pessoal em relação às necessidades e aos interesses atuais dos bebês.

Pode-se afirmar que, no tempo diário (cerca de 10 horas) em que permanece na creche, um mesmo bebê experimenta uma pluralidade de formas de relações adulto-bebês, por exemplo com uma professora que sustenta suas ações, é acolhedora, promove um clima de bem-estar interessante, com outra mais distanciada, menos atenta às escolhas das crianças e com outra lógica bastante diversa, o que não favorece as ações dos bebês.

Observou-se que, quando há um olhar e uma escuta mais sensíveis das professoras, os bebês revelam suas potencialidades, confirmando o quanto são capazes de trazer suas intenções às ações partilhadas com os adultos. Demonstram curiosidade, inventividade, capacidade de observação e de manifestação de suas inquietações e preferências, por meio de diferentes expressões de linguagem.

As práticas das professoras, pautadas no olhar e na escuta cuidadosa dos bebês, criam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem, diferentemente de ações mais preocupadas em cumprir as expectativas dos adultos. Ademais, os dados de campo revelam que as situações de brincadeiras, em que os adultos e bebês estiveram igualmente envolvidos, tendem a ser prolongadas e potencializam experiências expressivas.

Dos dados de campo depreende-se indícios de que ao interagirem com os adultos, os bebês encantam-se, interessam-se pelas coisas do mundo. Quanto melhores são as condições ambientais, de tempo/espaço e relações, maiores são as oportunidades de experiências de aprendizagem para os bebês, individual e coletivamente.

Quanto à configuração dos tempos e dos espaços no contexto de creche pesquisado, verificou-se que manter 3 turmas e um total 21 bebês (0 a 1 ano), convivendo com 3 adultos por período, em um mesmo espaço físico, no qual todas se responsabilizam por todos, não favorece a criação de vínculos, a interação de forma mais prolongada e a vivência de experiências de qualidade.

Nessas condições, independentemente do número de adultos, da razão adulto-criança e da disposição espacial (metragem por criança) estarem de acordo com as orientações legais, esses parâmetros, por si só, não asseguram a qualidade das práticas no berçário e não condizem, necessariamente, com uma "Pedagogia para bebês" a partir de critérios de qualidade que garantam o bem-estar e as múltiplas aprendizagens

Pelos dados de observação, verificou-se, ainda, que as professoras naturalizam as disparidades no plano das interações com os bebês e, portanto, essas não são objeto de problematização no âmbito da creche. As trocas de informações entre as professoras, versam sobre acontecimentos pontuais, em conversas informais e em combinados imediatos. Não atingem o estatuto da reflexão e, por decorrência, não implicam a composição de um currículo para o berçário.

Aliás, a respeito de uma proposta curricular clara, orientadora das práticas e definidora das interações, pode-se inferir que as ações e atitudes das professoras apoiam-se, em grande medida, em uma pedagogia transmissiva bastante inspirada no modelo adotado no ensino fundamental. Tudo indica que se pautam em crenças, valores e visão de criança resultantes de suas referências de formação e profissão anteriores, como pode-se verificar nas atividades propostas e no atendimento de bebês como sendo uma "turma".

Observou-se que o contexto do CEI é pouco favorável à troca de saberes e experiências entre as professoras, que demandam práticas, momentos de formação, reunião de grupo para planejamento. Momentos formativos e de planejamento são essenciais para a concepção de procedimentos comuns a serem adotados nas diferentes situações do cotidiano. A pesquisa apontou para a necessidade de constituição de um contexto participativo favorável à problematização de práticas e aprimoramento da formação pedagógica das professoras, considerando as especificidades do contexto do berçário e do trabalho com bebês.

Por vezes, constatam-se interações positivas, mas em muitas das circunstâncias, esses contextos favoráveis gerados entre professoras e bebês, não resultaram exatamente do plano de trabalho das professoras, mas sim, de acasos da rotina, sem continuidade e desdobramentos interessantes.

Ao analisar os dados de campo advindos do contexto, cabe destaque para a constatação das dicotomias existentes no atendimento à criança pequena nos berçários dentro das próprias turmas, dado que todas contam com duas professoras – e por vezes também estagiárias - e, dentre elas, há diferenças de atendimento e no trato com as crianças.

Ao mesmo tempo em que algumas professoras compreendem as especificidades dos bebês e buscam traduzir seus quereres com significações que lhes permitam o bem-estar nos ambientes e durante as propostas, houve uma

professora que limitou muitas de suas ações apenas no cuidado exacerbado, comprovado nos vídeos em trocas e banhos constantes, assim como em excessiva preocupação com a ordem das salas e roupas das crianças.

São poucas as filmagens em que aparecem essa professora interagindo com os bebês na tentativa de brincar junto ou estimulá-los à manipulação e entendimento dos materiais, ficando a maioria de suas intervenções relacionadas ao olhar de fraldas, preocupação que as crianças caíssem ou que um bebê machucasse o outro, indicando que o cuidar, por vezes, ainda se sobrepõe ao educar nas relações com as crianças pequenas.

Também no âmbito do estudo e formação, todas as professoras que participaram da pesquisa têm como grau mínimo o superior completo, exigência dos últimos concursos e obrigatoriedade para avanço salarial, porém, nem todas estão preocupadas em basear suas práticas no conhecimento adquirido ou continuar estudando para melhorar ou avançar em práticas diferenciadas, enquanto algumas se esforçam em pós-graduações ou leituras pessoais visando a melhoria do atendimento ao bebê, outras já estão satisfeitas com o grau de estudo alcançado e as práticas diárias que exercem, não achando necessário aprofundamento teórico. Duas professoras até mesmo afirmaram que "na prática, a teoria é outra", no entendimento de que há um distanciamento entre as leituras que fizeram na Universidade ou em cursos com o que realmente acontece diariamente com as crianças na creche, exaltando os anos de prática em detrimento de estudo acumulado.

Algo que merece destaque nas imagens analisadas no contexto B é que, indiferente da preocupação com a própria formação continuada ou o formato da mediação entre adultos e crianças, as professoras procuram proporcionar bem-estar aos bebês a todo momento, seja de forma a organizar o ambiente para estimular o interesse dos pequenos, seja direcionando suas práticas ao cuidado, o que a pesquisa aponta é uma distinção nessas formas de participação do adulto.

Como pontos de confluência das pesquisas realizadas pelas autoras evidenciou-se tanto no contexto A quanto no contexto B, o quanto as interações assumem formas diversas nos variados contextos em que ocorrem. Dos dados de campo de ambos os estudos, é possível constatar que ao interagirem as professoras nutrem diferentes concepções em relação às necessidades e demandas dos bebês em grande parte em função das condições contextuais de cada realidade analisada.

Em ambos os contextos constam desde professoras que se mostram pouco sensíveis e responsivas às necessidades e possibilidades investigativas dos bebês, chegando até mesmo a conter a livre iniciativa, em contraposição a outras professoras que agem de forma mais cooperativa e disponível, considerando os interesses dos bebês, estabelecendo uma situação comunicacional que inclui o desejo e as manifestações infantis.

Cabe destaque para as reações observadas nos bebês e nas professoras, no contexto B no qual os bebês solicitam, cada um à sua maneira, um tempo individualizado das professoras, no atendimento de suas necessidades, evidenciando que cada um deles tem um ritmo, vontades e particularidades, tendo sido atendidos por elas. Durante as situações de interação, marcadas por altos graus de empenho das professoras (LAEVERS, 2014), essas demonstraram sensibilidade em relação às necessidades dos bebês, na busca por oferecerem vivências prazerosas e significativas, assim como por deixá-las confortáveis e felizes, privilegiando o bem-estar e seu envolvimento nas vivências propostas.

Os episódios anunciam que a qualidade do atendimento das instituições educativas está intimamente relacionada com a forma como são estabelecidas as interações com os bebês e a compreensão da necessidade de proporcionar momentos de conforto, bem-estar e satisfação durante o período de permanência destes na creche.

A partir das observações, advindas dos dois contextos pesquisados, há indícios significativos de que as condições contextuais estabelecidas e os percursos formativos das professoras são elementos que interferem diretamente nas formas com que as interações são estabelecidas e desta maneira o quanto se faz necessário um planejamento institucional compartilhado pelo coletivo dos professores na busca de vivências que contemplem as necessidades formativas dos bebês em um território organizado para que a aprendizagem aconteça.

Uma pedagogia da autonomia, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), não pode ser confundida com uma pedagogia laissez-faire, pois há um papel específico que cabe ao educador, que, partindo de uma cuidadosa observação documentada, intervém de forma a criar zonas de desenvolvimento próximo (VIGOTSKY, 1996). Nessa mesma direção, ao se investigar a respeito da constituição de uma pedagogia com bebês é preciso considerar a necessidade da instituição de um contexto que participe, em que seja possível agir de forma mais colaborativa.

Na vida vivida no berçário, embora já seja possível localizar uma dada condição das professoras na consideração de saberes e potencialidades dos bebês, ainda há um longo caminho a percorrer na busca por um currículo para a creche, assentado nos preceitos das pedagogias participativas, o que implica o esclarecimento sobre o papel do adulto-educador e o dimensionamento de um ambiente educativo condizente com as possibilidades dos bebês, tendo as situações de brincadeiras como essenciais na composição das práticas cotidianas.

Ao investigar representações e percepções acerca dos saberes necessários à docência a partir da perspectiva dos educadores, relacionando-as com as observações do fazer pedagógico com bebês, cabe destacar o conceito de contexto em que se conclui que o contexto em que os professores fazem parte e o apoio que recebem está relacionado com o apoio que oferecem às crianças.

Assim, "o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa ou indirectamente com seus contextos vivenciais" (FORMOSINHO, 2009, p. 258).

Considerando-se como matrizes de referência as pedagogias participativas é possível inferir que, por analogia de processos, professores que vivenciam em seus contextos modos de conceber as ações de formas mais compartilhadas tendem a constituir uma pedagogia que convida os bebês a participar e explorar de forma mais ampliada suas possibilidades expressivas, comunicativas e relacionais.

Desta forma investir na constituição de contextos que participem é um fator essencial para a ampliação do olhar atento e apurado do adulto para com as necessidades formativas dos bebês e suas possibilidades de ação na constituição de uma pedagogia com bebês.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação**. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAEVERS, F. Fundamentos da Educação Experiencial: o bem estar e envolvimento na educação infantil. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago., 2014.

_____. **The Leuven Involvement Scale for Young Children. Leuven**: Centre for Experiential Education, 1994. v. 1: Manual.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/PT: Porto Editora. 2009.p 221-284.

_____; Araújo, S. Educação em creche: **Participação e diversidade**. Coleção Infância. Porto/ PT: Porto Editora, 2013.

STAKE, R.E. **Investigación con estúdio de casos**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, 2000, p. 21-44.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE NA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS E OS ESTUDANTES

ThainyKléia da Silva Lira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), CEDU, Maceió-AL
Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
thainylira@gmail.com

Lenira Haddad
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), CEDU, Maceió-AL
Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
lenirahaddad@gmail.com

RESUMO

O artigo sintetiza uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve como objetivo investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa High/Scope para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação lato sensu, do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no período de 1999 a 2004, cujos projetos de intervenção foram desenvolvidos segundo os pressupostos da referida abordagem. Analisar essas contribuições, a partir da prática de Estágio, inseriu a pesquisa em duas áreas de estudo: o currículo centrado na criança e a formação profissional em contexto de estágio. Ao se reportar à primeira área de estudo tem-se como referência a abordagem educativa high /Scop (HOHMANN E WEIKART (2007) que se baseia nos princípios da aprendizagem ativa apoia interações positivas das crianças com adultos e seus pares e promove independência, curiosidade, tomada de decisão, cooperação, persistência criatividade, e solução de crianças nas crianças. No que se refere à segunda área de estudo da pesquisa, tem-se como referência a perspectiva defendida por Ostetto (2008, 2012) de que o estágio curricular insere os estudantes no processo de "tornar-se professor". Por meio da análise das monografias: O espaço e a construção da autonomia na infância (HADDAD,1999) e Professora, aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador (SILVA e SILVA, 2004), buscou-se identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem High/Scope para as crianças e estudantes, sobretudo, no que diz respeito a alguns elementos do currículo, tais como: sequência planejar-fazer-rever, organização do espaço e interação adulto-criança. Os estudos se enquadram em uma abordagem de caráter qualitativo, com enfoque descritivo, e as escolhas dos documentos foram pautadas nas propostas de análise documental de Cellard (2012). As análises indicaram que a implementação das dimensões-chave da abordagem High/

Scope, possibilitaram às crianças a compreensão da organização temporal, o desenvolvimento da linguagem, a organização das ideias para as brincadeiras, a expressão de seus interesses, decisões, autoconfiança e autonomia. Com relação às estudantes, os dados apontaram para uma quebra dos padrões dominantes da cultura escolar adultocêntrica, possibilitando-lhes o desenvolvimento de reflexões na direção de um novo olhar e uma postura apoiante para as ações das crianças, sinalizando que a adoção de uma proposta pedagógica que respeita as especificidades das crianças e potencializa a capacidade do adulto em se tornar um professor observador e reflexivo, transforma o trabalho com as crianças em algo prazeroso e dinâmico.

Palavras-chave: Abordagem High/Scope. Estágio Supervisionado. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma síntese de uma pesquisa de mestrado (LIRA, 2016) defendida na Universidade Federal de Alagoas que teve por objetivo investigar as contribuições trazidas pela abordagem Educativa *High/Scope* para crianças e estudantes estagiárias, a partir da análise de monografias produzidas por estudantes em nível de pós-graduação *lato sensu,* do curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de 1995 a 2004. Foram analisadas duas monografias cujos projetos de intervenção foram desenvolvidos segundo os pressupostos da referida abordagem, quais sejam: *O espaço e a construção da autonomia na infância* (HADDAD, 1999) e *Professora, aconteceu uma coisa com você: a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador* (SILVA e SILVA, 2004).

Caracterizado como uma pesquisa de caráter predominantemente qualitativo, com enfoque documental e ao mesmo tempo descritivo, utilizou-se como método a pesquisa documental (CELLARD, 2012). A escolha por trazer as contribuições desta abordagem a partir da análise destas duas monografias se deve ao fato de apresentarem em seus registros a qualidade das descrições, conforme preconiza orientações propostas por Cellard (2012) para as escolhas dos documentos, quais sejam: contexto, autor, confiabilidade do texto, natureza do texto e conceito-chave, atribuindo assim a importância do registro diário no processo de formação e das contribuições para educação infantil.

O estudo também se apoia no valor do registro escrito que, de acordo com Ostetto (2008, p. 11) "é um caminho profícuo para o professor-estagiário marcar a experiência, deixar rastros e construir possibilidades de rever-se e revelar-se". A autora ratifica a necessidade de reconhecer as dimensões essenciais da vida, relacionadas ao processo de tornar-se professor. É por essa lógica que sustenta a concepção de que a formação do professor em prática de

estágio ultrapassa a racionalidade 'teórico-técnica' e envolve a "aventura de ir além dos hábitos de pensar e fazer a procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico e singular" (OSTETTO, 2008, p. 128).

Diante do limite de espaço, neste artigo será apresentado apenas a monografia intitulada *O espaço e a construção da autonomia na infância* (HADDAD, 1999), de modo que possa possibilitar ao leitor a visibilidade dos ricos e desafiadores caminhos percorridos pela estagiária para atingir seu objetivo proposto em seu projeto de intervenção.

Para conferir o objetivo proposto neste artigo, apresentamos inicialmente a abordagem High/Scopea partir de seus idealizadores (HOHMANN; WEIKART, 2007) e em seguida, a análise da monografia referenciada para este artigo, buscando identificar as contribuições do processo de implementação da abordagem High/Scope para as crianças e estudantes, com foco em três elementos do currículo: a organização do ambiente, a sequência P-F-R, como um dos elementos da rotina, e a interação adulto-criança. Assim, o documento foi analisado qualitativamente, levando em consideração a proposta da abordagem *High/Scope* apresentada no livro *Educar a Criança que serviu de* base de referência para a estagiária, e a legitimidade das ações relatadas por elas.

ABORDAGEM EDUCATIVA HIGH/SCOPE E SUA APLICABILIDADE NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A abordagem *High/Scope* é uma proposta americana de currículo para a educação infantil e séries iniciais desenvolvida na década de 1960, por David Weikart e colaboradores, baseada em princípios construtivistas de Jean Piaget e na educação progressiva de Dewey, além de também se inspirar no legado da tradição da educação infantil (HADDAD, 2004). Um desses princípios fundantes da abordagem é a compreensão de que a criança deve ocupar o centro do processo educativo e, para tanto, é preciso construir um ambiente de aprendizagem que favoreça uma participação ativa e o envolvimento por parte da criança, processo que é apoiado por profissionais que ampliam as ideias das crianças com base em suas observações e em seu conhecimento sobre cada criança e sobre o desenvolvimento infantil.

Um diagrama em forma de círculo, intitulado "Roda de aprendizagem" é geralmente utilizado para ilustrar os princípios básicos que orientam a abordagem educativa High/Scope. No centro da roda está o conceito de aprendizagem ativa e as experiências-chaves e ao redor estão os demais componentes: interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

A aprendizagem pela ação, principal ferramenta da abordagem, é definida como "**a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua inter-acção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos**". Mediante o entendimento de que ninguém

consegue ter experiências e construir conhecimento pela criança, a não ser ela própria, o conceito de aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações; a motivação intrínseca e a resolução de problemas (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 22, destaque dos autores).

A organização dos espaços e materiais que se oferecem à experimentação é uma condição fundamental à aprendizagem ativa, devendo encorajar escolhas sobre materiais e atividades durante todo o dia. Assim, um ambiente de aprendizagem precisa ser cuidadosamente planejado organizado e equipado, de forma a acomodar um número de áreas de interesse bem definidas (tais como blocos, casa, artes, brinquedos, leitura e escrita, carpintaria, música e movimento e computadores) e a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de interesses das crianças.

A rotina visa gerar oportunidade para a aprendizagem ativa, a partir de uma gama de experiências e de interações que se organizam pelos segmentos temporais: sequência Planejar-Fazer-Rever, tempo em pequeno e grande grupo, tempo de área externa, de transição**,** comer e descansar. A sequência Planejar-Fazer-Rever, a que iremos nos referir por P-F-R, é habitualmente o tempo mais longo e intenso do dia. Nesse momento, as crianças decidem o que fazer, brincam e partilham o que fizeram.

A abordagem prevê que a interação adulto-criança seja estabelecida em bases positivas e desafiadoras, por meio de uma relação de controle compartilhado em cujo processo ambos são parceiros ativos. Os adultos apoiam e ampliam o processo de aprendizagem das crianças ao oferecerem uma ampla variedade de ambientes, materiais e experiências para exploração; ao adotar uma postura de escuta atenta ao que elas dizem e fazem, um estilo de fazer perguntas abertas, de sentar se à altura delas, envolver-se em conversas significativas com elas e uma abordagem de solução de problemas face aos conflitos interpessoais (HADDAD, 2004).

Por fim, a avaliação pressupõe um trabalho em equipe para construir e apoiar a ação educativa com base nos interesses e competências de cada criança. Implica numa série de procedimentos interligados e interdependentes que incluem: observação sistemática do que se vê e se ouve em relação às crianças; partilha das observações em equipe e reflexão conjunta sobre seus possíveis significados; e busca de estratégias de apoio às ações e interesses da criança.

Princípios da abordagem High/Scope passaram a ser conhecidos no Brasil com a presença de livros de tradução portuguesa como *A Criança em Acção* (HOHMANN *et al.*, 1979), e *Educar a Criança* (HOHMANN; WEIKART, 1995/2007) e com a participação de uma das autoras deste artigo, Lenira Haddad, no curso de formação de capacitadores (*Training of Teacher-Trainers* – TOTT) em 1992, em *Ypsilanti,* EUA, a qual possibilitou um ciclo de formação continuada a profissionais da educação infantil em vários lugares do Brasil.

Como uma das docentes integrantes da equipe do Curso de Especialização em Educação Infantil da Feuspe responsável pelas disciplinas Currículos/ Propostas Pedagógicas e Programa de Estágio Supervisionado, a abordagem High/Scope foi matéria abordada nas duas disciplinas, tanto no estudo teórico da abordagem no que refere à primeira disciplina, quanto na sua implementação no que refere à segunda, pelos estudantes que sinalizavam interesse pelo seu aprofundamento. Importante salientar que esse interesse pela abordagem High/Scope como referência aos projetos de intervenção realizados durante o estágio supervisionado era bastante expressivo, uma vez que, do universo de 39 monografias concluídas e orientadas por esta autora no período de 1995 a 2004,16 delas a utilizaram como referência, o que equivale a 41% do total de monografias orientadas.

Considerando o tempo relativamente curto do Programa de Estágio Supervisionado, do referido Curso de especialização, em torno de 100 horas para todas as etapas – elaboração do projeto de intervenção, desenvolvimento, registro e organização da monografia – a referência à abordagem na maioria das vezes era restrita à (re)organização do ambiente de aprendizagem (espaços e materiais) e em alguns casos, a introdução de uma sistemática de uso desse espaço (re)organizado, o que implicava a implementação da sequência Planejar-Fazer-Rever (P-F-R).

A sequência P-F-R é a peça central da rotina da abordagem *High/Scope* e engloba todos os elementos contidos na aprendizagem pela ação, a saber: materiais, manipulação, escolhas, linguagem das crianças e apoio dos adultos. O elemento inicial é o planejamento que implica em levar a criança a pensar e comunicar seus planos para um grupo de crianças e adulto(s). De acordo com Hohmann e Weikart (2007, p. 247), o planejamento é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas. Quando planejam, as crianças pequenas passam por uma grande diversidade de ações mentais, tais como a definição de objetivos, a antecipação de ações, a expressão de intenções e os interesses pessoais, a transformação de intenções em objetivos, a ponderação e a realização de mudanças. Logo, participando do processo de planejamento diariamente, as crianças crescem habituadas a comunicar suas intenções aos outros antes de as colocarem em prática, o que as ajudam na tomada de consciência sobre sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações.

Segundo os autores, os planos das crianças podem ser classificados em: vagos, metódicos e detalhados.Os planos vagos são efetivados de forma muito resumida nos quais as crianças indicam apenas as áreas que pretendem brincar. Exemplo: “Ir para ali” ou “Área da casa”. Nesse período, as crianças ainda não têm uma imagem clara do que querem brincar, ficando apenas a observar ou a brincar sozinhas. Os planos metódicos são planos simples nos quais as crianças mencionam uma atividade, processo ou material como ponto de

partida, por exemplo: “Brincar com blocos” ou “Usar os sinos, vou chocalhar”. As crianças, ao realizarem esse tipo de planejamento, parecem ter em mente o lugar definido onde querem brincar *(idem*, p. 262). Os planos detalhados, por sua vez, são mais complexos e comunicam o tipo de atividade, bem como o processo ou o material como ponto de partida. As crianças, por exemplo, detalham os acessórios que irão fazer parte da brincadeira.

O próximo passo da sequência é o fazer, refere-se ao momento em que as crianças realizam uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam. As crianças concretizam suas intenções, brincam de forma intencional, participam de uma conjuntura social, resolvem problemas e constroem conhecimento significativamente.Durante o tempo de trabalho, o apoio dos adultos às crianças se relaciona a um processo reflexivo que implica a consideração das ideias próprias sobre aprender e ensinar, a observação de crianças, a interação com estas e a análise dessa interação, entre outros fatores, orientados por estratégias de interação que encorajam a aprendizagem ativa, a resolução de problemas pelas próprias crianças, e constroem climas de apoio.

O último elemento da sequência, o rever, equivale ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que fizeram no tempo de fazer. De acordo com Hohmann e Weikart (2007 p. 340):

> Enquanto o *processo de planejamento* leva as crianças a envolver-se na criação de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que leve a experiências de aprendizagem ativa, o *processo de revisão* ajuda a criança a dar sentido a estas ações (HOHMANN; WEIKART, 2007, p. 340)

No tempo de rever, as crianças envolvem-se em vários processos importantes, tais como relembrar e refletir sobre ações e experiências, associar planos, ações e resultados, falar com os outros sobre experiências com significado pessoal, formar imagens mentais e falar a respeito e, por fim, expandir a consciência para além do presente.

Antes de finalizar a sequência, ou antes da revisão, as crianças são lembradas a deixar as áreas de interesse arrumadas, do modo como as encontraram. Neste sentido, as crianças vão adquirindo o hábito de sempre arrumar e ter a noção de que a organização faz parte da brincadeira e do processo de aprendizagem.

Em suma, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), a sequência P-F-R possibilita às crianças envolverem-se em brincadeiras que lhes tragam significados para a compreensão do mundo, tomadas de decisões, escolhas das parcerias, resoluções de problemas, escolhas de brincadeiras e organização do espaço.

As duas monografias escolhidas para análise na referida pesquisa de mestrado eram de estudantes que demonstraram grande interesse e empenho pelo aprofundamento da abordagem e incluíram em seus projetos de intervenção a implementação da sequência P-F-R além da(re)organização do ambiente de aprendizagem.

Para tanto, como já mencionado, neste artigo iremos apresentar apenas a monografia de Lídia Haddad (1999) considerando o fato de cronologicamente ter sido o primeiro documento a apresentar os primeiros registros da implementação da abordagem no Brasil, a partir da prática de estágio.

Considerando a autenticidade do documento e da proposta de estágio do Curso de especialização em Educação Infantil da FEUSP, o diálogo será apresentado inicialmente pela apresentação de uma breve descrição dos documentos incluindo o contexto de estágio e etapas envolvidas na implementação do projeto de intervenção pela estagiária, seguido de uma síntese da análise da implementação do projeto.

DIÁLOGOS COM A MONOGRAFIA *O ESPAÇO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA INFÂNCIA* (HADDAD, 1999)

Os diálogos que este artigo propõe apresentar são tecidos das histórias vivas apresentadas na monografia referenciada. O rico documento descrito em 104 páginas, intitulado *O espaço e a construção da autonomia na infância*, de autoria de Lídia Haddad (1999), é resultado do estágio supervisionado em educação Infantil, realizado no período de junho a novembro, na Creche Catavento, vinculada ao Palácio do Governo de São Paulo, no bairro do Morumbi. Na ocasião da realização do estágio a autora ocupava o cargo de diretora da creche e escolheu as crianças das turmas do Grupo 2 (3 a 4 anos) e do Grupo 3 (4 a 6 anos) para participar do projeto.

Quanto à estrutura do documento verifica-se que a monografia inicia com uma apresentação da origem do projeto. Em seguida, apresenta a justificativa teórica, seguida da metodologia, caracterização da instituição, do público alvo e o desenvolvimento do projeto. Por fim, há o cronograma e o registro das sessões de trabalho, com a descrição das atividades realizadas no decorrer do projeto e uma reflexão sobre cada sessão. A autora conclui com as considerações finais acerca de todo o percurso traçado durante as atividades de estágio, dentre outras breves reflexões.

O projeto de intervenção teve como objetivo geral "aplicar o princípio da aprendizagem ativa na rotina diária da brinquedoteca, conferindo à criança mais autonomia sobre o ambiente e objetos nele existentes" (HADDAD, 1999, p.10). Para isso, propunha reorganizar o espaço da brinquedoteca e introduzir a sequência (P-F-R) da abordagem High/Scope. A brinquedoteca, que até então estava organizada em cantos (jogos, dramatização e faz de conta),

seria transformada em um espaço que contemplava áreas de interesse (casa, blocos, artes, livros e jogos), conforme indicadas na obra *Educar a criança* (HOHMANN; WEIKART, 2007). A justificativa se deu em virtude da estagiária considerar que o espaço da brinquedoteca não estava sendo utilizado em seu pleno potencial e desta maneira não promovia a autonomia das crianças.

Desenvolvido ao longo de 6 meses, o projeto envolveu três etapas distintas: diagnóstico da utilização da brinquedoteca existente; reorganização do espaço físico da brinquedoteca em áreas de interesse conforme a proposta da abordagem; e utilização do novo espaço pelas crianças com a implantação do P-F-R.

A primeira etapa, realizada nos dois primeiros meses, consistiu nos seguintes procedimentos: análise da infraestrutura da sala; levantamento dos materiais e equipamentos existentes; observação das crianças dos Grupos 2 e 3 durante o período de permanência na brinquedoteca; e diálogos com os adultos e as crianças, colhendo informações e impressões quanto à organização espacial, aos equipamentos, à rotina e aos materiais.

A segunda etapa, desenvolvida nos dois meses subsequentes, consistiu na reorganização da brinquedoteca em consonância com as quatro áreas principais propostas na abordagem *High/Scope*, casa, blocos, artes, livros e jogos, e os ajustes necessários, tais como a instalação de uma pia com torneira ao alcance das crianças, a retirada de objetos inutilizados e a aquisição de novos materiais, entre outros.

A terceira etapa do projeto referente à utilização do novo espaço da brinquedoteca e a implementação do P-F-R foi desenvolvida em, aproximadamente, 10 sessões para cada turma de crianças, em 11 dias consecutivos, num período de 40 dias aproximadamente. Para facilitar a apropriação das crianças, a sequência foi denominada "planejar-brincar-arrumar-rever", sendo que os momentos de planejar e rever eram referidos como "roda de conversa".

A sequência de registros das sessões dos dois grupos de crianças indica uma série de avanços tanto para as crianças quanto para a estagiária. Observa-se que as primeiras demonstravam mais conhecimento em relação aos materiais da Brinquedoteca, favorecendo o enriquecimento do brincar; os meninos, praticamente, passaram a usufruir de todas as áreas para conseguir efetivar seus planos. Muitas brincadeiras relatadas mostram que as crianças trazem elementos e situações vivenciadas no seu dia a dia e ao mesmo tempo protagonizam novas ideias e acrescentam elementos significativos à brincadeira, como apresentado na brincadeira abaixo.

A estagiária relata que na oitava sessão Gabriel Amaro e Gabriel Ferrari explanaram seu desejo de brincar de casinha. Esse interesse provocou risos em algumas meninas, porém, não os afetou e continuaram com o planejamento.

Lídia descreve que o início da brincadeira se deu a partir da atribuição de papéis familiares pelos dois meninos. Assim, Isabela seria 'a dona da casa', Gabriel Amaro, 'o dono da casa', e Gabriel Ferrari, 'o feirante'. Inicialmente, Isabela pega as panelas e colheres e as coloca no fogão. Ao mesmo tempo em que mexe a 'comidinha' nas panelas, também arruma a mesa, dispondo os talheres, pratos e copos. Nesse momento, ela pede ajuda ao Gabriel Amaro (dono da casa), mas ele responde dizendo que está cansado e que primeiramente iria deitar-se "para relaxar", sentando-se rapidamente no sofá da sala. Na sequência da brincadeira, Gabriel Amaro se levanta e 'liga' para Gabriel Ferrari (o feirante). Após cumprimentá-lo, o dono da casa solicita ao feirante uma "entrega em domicílio", pedindo-lhe arroz, feijão e biscoito. Prontamente, o feirante responde: "*Ah, isso eu não tenho na minha feira. É só fruta de plástico, não é para comer. Se você quer feijão tem que ir ao mercado"* (p. 87); e ainda acrescenta que no mercado ele pode pagar com cheque, pois na feira só se paga com dinheiro. Ao ser perguntado pelo feirante se tinha dinheiro, o dono da casa responde negativamente e é encaminhado para o mercado.

Gabriel Amaro, que representa o dono da casa, pega uma tampa de baú, coloca nela blocos menores de cor vermelha e alega que aqueles blocos eram compras do mercado. Depois vai até a área de artes, pega um pedaço de papel, rabisca e pergunta aos colegas que não participavam da brincadeira se gostariam de ser o "cobrador" do mercado. Uma menina apresenta interesse e Gabriel Amaro entrega-lhe o "cheque" como pagamento das compras no mercado. Nesse momento, a colega diz que vai ajudá-lo a levar as compras para casa e saem da área dos blocos simulando que estão dirigindo um carro. Ao chegarem na área da casa, começam a arrumar as compras no armário.

Enquanto isso, "o feirante" se dirige à área de artes, pega papéis de diferentes cores e começa a recortá-los com uma tesoura. Após o recorte, leva os papéis recortados até a banca da feira e diz: "Agora *eu tenho bastante dinheiro"*. Dirige-se então para a área de blocos, pega um tubo de papelão e o utiliza como se fosse um alto falante, dizendo: *"Quem quer comprar? Tem bastante coisa de comer. Só que é de plástico e não pode comer. Quem quer comprar?*". Ainda grita: *"Quem é bonito não paga nada".*

Conforme registra a estagiária, a brincadeira de faz de conta foi dominada pelos meninos desde o início da sessão, visto que foram eles que determinaram os papéis e traçaram o curso da brincadeira.

Observa-se que houve um avanço no conhecimento dos materiais da Brinquedoteca pelas crianças, favorecendo o enriquecimento do brincar; os meninos, praticamente, passaram a usufruir de todas as áreas para conseguir efetivar a proposta da brincadeira, tendo em vista que na área da casa não encontravam todos os materiais que lhe eram necessários; e a cada nova ideia, novo objeto era inserido, como, por exemplo, o cheque e o autofalante.

A partir dessa reflexão, é possível verificar o quanto a observação cuidadosa da estagiária durante a brincadeira permite-lhe compreender o potencial imaginativo das crianças, as resoluções de problemas, a apropriação do espaço, a organização do tempo e a entrada e a saída destas nas brincadeiras.

Algo que se torna bastante evidente para estagiária, é que as crianças logo se apropriam do espaço e dos materiais para dar cabo a diversas brincadeiras: casinha, mãe e filho, feira no supermercado, palhaço, pintura, viagem e motorista.

Lídia ao longo das sessões reporta alguns avanços, tais como: menor intensidade em relação à inquietação e agitação apresentadas pelas crianças; maior procura pela área de artes, com destaque para a exploração de tintas; crianças desprendendo mais tempo nas brincadeiras; compreensão e colaboração no momento do arrumar, embora a resistência das crianças em finalizar o tempo de brincar tenha sido manifestada. Atribui esses avanços "ao fato de as crianças aos poucos estarem se apropriando do espaço e de materiais e de perceberem que têm tido a oportunidade de brincar todos os dias na sala" (p. 66).

Conforme avançam as sessões, a estagiária relata que as crianças se tornam mais participativas durante as rodas de conversa na hora do planejar e rever e destaca alguns avanços por parte das crianças durante a hora do planejar, dentre eles, o desejo de brincarem em todas as áreas e a apresentação de planos semelhantes ou iguais, como, por exemplo, a situação envolvendo quatro crianças, três meninas e um menino, que externaram seu desejo de brincar na área da casa com as roupas. Sobre esta situação especificamente, prevendo um possível conflito em virtude do pouco material, Lídia sugere que conversem entre si durante a divisão das vestimentas. Nessa altura parece que a estagiária percebe o efeito da adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal, uma das estratégias de apoio mais ressaltadas na abordagem *High/Scope*.

As brincadeiras foram ficando mais complexas, como no caso de dois meninos que se envolveram em uma brincadeira de construção complexa, a partir de blocos, de tal forma que chama a atenção de Lídia as estratégias de resolução dos problemas, conflitos, organização espacial e temporal, conhecimento geométrico do quadrado, percepção de comunidade e organização social demonstrados.

Lídia destaca uma das sessões em que as crianças Leandro e Nilson, no momento do planejamento, expressaram a intenção de brincar nas áreas dos blocos e da casa. No início da brincadeira, ambos os meninos brincaram individualmente na área da casa. Depois se encontraram na área de blocos e realizaram uma brincadeira com um *container* de plástico. Inicialmente, utilizaram este *container* como se fosse um banco, depois entraram por diversas vezes dentro dele (juntos e um por vez). Em um dos momentos, Nilson entrou

no *container*, e Leandro o empurrou para fora. Riram com esse procedimento e Nilson disse que era muito bom "saltar do cesto", e com isso inverteram os papéis.Em seguida, inovaram e começaram a utilizar o caixote engradado como prisão. Destaca Lídia que"um se encolhia no chão e o outro colocava sobre ele o *container* com a abertura para baixo, de modo que aquele que havia se encolhido ficava 'preso' dentro do engradado e a brincadeira consistia em tentar escapar". Repetiram também por diversas vezes essa brincadeira, até que Leandro pegou uma cortina velha para cobrir o engradado. Nilson, que estava dentro, falou: *"Hei, acabou a luz! ",* e Leandro sorria enquanto tentava escapar. Depois inverteram os papéis e Nilson, do lado de fora, disse: *"Você vai ver, é gostoso, parece de noite.... E aí, como é ficar preso, sozinho no escuro? "*. Após 40 minutos envolvidos nessa brincadeira, Leandro e Nilson seguiram para a área de artes, falando em tom alto o que gostariam de pintar. Leandro diz: *"Eu quero um papel claro e vou fazer um arco-íris de aquarela"*, e Nilson: "*Eu quero um papel claro e vou fazer um céu vermelho igual quando se tem sol"* (HADDAD, 1999, p. 95-96).

É possível observar nessa sessão o encontro casual que gerou uma nova brincadeira, o avanço nas brincadeiras exploratórias e os avanços na proposta de pintura. Observa-se que as brincadeiras se tornaram mais longas, complexas e criativas. Quanto à pintura, chama a atenção a comunicação das intenções entre as crianças e também o conhecimento dos objetos (*arco-íris de aquarela*) e a ausência de estereotipia (*céu vermelho igual quando se tem sol*).

Em todo o processo, foi possível perceber o quanto as crianças aceitaram a nova proposta de organização da Brinquedoteca e a implementação da sequência P-F-R, atingindo assim o potencial da ludicidade e da autonomia, conforme proposto por Lídia em seu projeto de intervenção. Em todas as etapas do desenvolvimento do projeto, verificaram-se avanços nas crianças quanto à capacidade de dialogar, apreciar, intervir, avaliar, ponderar, realizar escolhas, decidir e achar soluções para os conflitos existentes.

O documento ainda revela o quanto a estagiária foi observadora e reflexiva sobre sua prática, a qual passou a incentivar a autonomia das crianças e ao mesmo tempo não desvalorizou sua atuação enquanto profissional, pois, segundo ela mesma, o educador também não deve manter uma atitude passiva; antes, cabe-lhe coordenar as necessidades das crianças, proporcionando-lhes a base para a regulação dos ritmos pessoais e a coordenação dos ritmos do grupo (HADDAD, 1999, p. 101).

Na monografia é possível identificar indícios do quanto a postura apoiante do adulto pode contribuir para o desenvolvimento da criança e para sua própria concepção de criança e de um currículo que a tem como centro.

Enfim, foi constatado por Lídia que o momento do planejar possibilitou avanços às crianças, que, de início, apenas apontavam para a área onde gostariam de brincar, passando depois a verbalizar suas intenções, a fazer planos

elaborados e com parceiros de brincadeiras escolhidos, e a enriquecer a linguagem e a articulação de ideias.

Referente ao momento do brincar, foram registrados diferentes tipos de brincadeiras e jogos, nos quais as crianças escolheram seus pares de forma autônoma. Neste momento ainda foi respeitada a movimentação natural das crianças entre as diferentes áreas, assim como as mudanças constantes dos planos e das brincadeiras inacabadas – ressalta a autora.

Quanto ao rever, foi notada uma melhoria em relação à autoestima, uma vez que as crianças demonstravam alegria, satisfação, ao relatarem suas realizações para o grupo e serem apreciadas por ele. Lídia acredita que esta "apreciação dos colegas foi um dos maiores benefícios para aqueles que relatavam e reconstituíam suas realizações" (p. 102).

Nota-se no documento que Lídia, após todo o processo, considerou que um ambiente adequado ao desenvolvimento da autonomia é aquele que atende às necessidades de um ser ativo e inquisitivo, em que possa exercer suas atividades sem pressão, fazer testes de projetos, escolhas e interagir com seus pares ou sozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que as crianças foram assimilando e compreendendo a proposta da abordagem *High/Scope* pausadamente, na medida em que elas passaram a ter confiança nas estagiárias, familiarização com o ambiente e apropriação do espaço como um todo, incluindo materiais, disposição e parceiros.

A organização do espaço, a implementação da sequência P-F-R e o apoio do adulto, presentes na abordagem *High/Scope*, possibilitaram às crianças: exploração dos objetos, a compreensão da organização temporal durante o uso do espaço; o desenvolvimento da linguagem; a organização das ideias para as brincadeiras; a expressão dos interesses, as escolhas e as decisões; a autoconfiança; a concentração na brincadeira; além de avanços nos planos de brincadeiras, dos metódicos aos detalhados.

Tudo isso evidencia a importância de uma proposta pedagógica que respeita as especificidades das crianças e possibilita ao adulto uma nova postura em relação à criança e à própria prática educativa, mais participativa, observadora e reflexiva, diferente daquelas em que os padrões dominantes da cultura adultocêntrica prevalecem.

Nota-se também nos documentos que os caminhos pelas estagiárias foram trilhados por saberes, integração, parceria, experimentos, desafios e conquistas. Conforme ressalta Ostetto (2012), as estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de professor, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detec-

tar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, ir arriscando propostas e alternativas de encaminhamentos. A partir desse processo coletivo é que o documento expressa ao leitor a significativa aprendizagem para a estagiária.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J, et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

HADDAD, Lenira. **Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil Desenvolvimento Humano**, UFAL, 20 de julho de 2016.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **PÁTIO** (PORTO ALEGRE. 2002), Porto Alegre, v. Ano II, n.5, p. 13-15, 2004.

HADDAD, Lídia. **O espaço e a construção da autonomia da criança**. 1999. 104 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

LIRA, Thainy Cleia da Silva. **A abordagem Educativa *High/scope* na prática de estágio supervisionado em educação infantil: contribuições para as crianças e os estudantes.** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Renata Ferreira da; SILVA, Roselene Frutuoso Nascimento. **Professora aconteceu uma coisa com você:** a conquista da autonomia da criança em um espaço inovador. 2004. 132 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Infantil, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS: ENRIQUECIMENTO E PROBLEMATIZAÇÃO DO BRINCAR ATRAVÉS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Géssica de Aguiar Lima
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GEPEI
gessica.ufpa@gmail.com
Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA

Sinara Almeida Da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI
sinaraacs@gmail.com

Ena Carina dos Santos Oliveira
Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA
Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Infantil- GEPEI
enacarina@gmail.com

RESUMO

Para que o desenvolvimento infantil ocorra, as condições do meio são essenciais e incluem as relações afetivas com os adultos mais próximos, as interações com os objetos, chegando à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, típicas das idades de quatro e cinco anos. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é a atividade guia do desenvolvimento infantil, pois permite a reflexão sobre o cotidiano e se constitui como atividade essencial na formação das funções psíquicas superiores, dentre elas a imaginação, a função simbólica da consciência e o controle da vontade. A escola da infância, portanto, é potencialmente um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento integral das crianças, por possibilitar o acesso aos bens culturais por meio das brincadeiras e interações estabelecidas com as pessoas e objetos de forma intencional, planejada e organizada. Diante disso, este trabalho objetiva verificar os impactos de uma formação continuada na prática pedagógica de uma professora de pré escola de Santarém, Pa. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação. A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. Além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma. O trabalho apresenta, portanto, o desenvolvimento da prática pedagógica de uma professora com relação à atividade guia do desenvolvimento infantil,

analisada sob os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e Elkonin. A investigação foi dividida em duas fases: o período exploratório e o de intervenção/observação. Produziu-se os dados conforme observações e intervenções (formação continuada; inserção de brinquedos na sala de atividades). As formas de registro dos dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias. A análise do material fundamentou-se em princípios do método genético-experimental/análise microgenética: acompanhamento do desenvolvimento do brincar a partir das intervenções da professora. Os resultados revelam a importância do planejamento, da organização dos espaços e do tempo, bem como da observação do brincar livre na rotina escolar para o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, que está diretamente ligada ao desenvolvimento da personalidade das crianças. A formação continuada possibilitou transformações na prática educativa da professora, que passou a compreender melhor, entre outros aspectos, o seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil. Nesse estudo, todavia, não foi constatada a participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e da rotina.

Palavras-chave: faz-de-conta; desenvolvimento; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Concebe-se a brincadeira de papéis sociais como forma de a criança expressar, através de suas ações e falas, sua assimilação da cultura. Portanto, é uma experiência necessária na escola da infância, por ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, promotora de vivências, revestida de sentido, que impacta de algum modo a criança e sua formação. Para Vigotski (2008; 2009), a brincadeira é uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Baseando-se nessas impressões, a criança constrói, cria através da imaginação, unindo o que acontece no meio em que vive aos anseios e aspirações particulares.

Nessa perspectiva, a escola da infância precisa ser um lugar que reconheça, instigue e possibilite experiências que desenvolvam cidadãos em seus plenos direitos, o que inclui o brincar livre. Contudo, algumas barreiras precisam ser superadas. As crianças precisam de professores qualificados que atuem de forma intencionalmente planejada, buscando desenvolver suas máximas qualidades humanas; precisam de estrutura física, de brinquedos, de tempo; precisam, acima de tudo, ser respeitadas em suas motivações (MACÊDO, 2014; LIMA e RODRIGUES, 2016).

A discussão deste trabalho objetiva compreender o impacto de uma formação continuada sobre o brincar de papéis sociais de crianças de uma pré-escola de Santarém, PA. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém, PA. Participaram da pesquisa uma professora e sua turma de crianças de 4 anos de idade. A pesquisa foi dividida em duas fases: *o período exploratório* e o de *intervenção/observação*. Teve como instrumentos de produção de dados as observações participantes e não participantes. As formas de registro desses dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias.

No período exploratório, foram feitas cinco *observações***,** realizadas no turno matutino, com duração de quatro horas cada (desde o horário de entrada ao horário de saída das crianças). Teve como intuito compreender a realidade estudada: como as crianças brincavam de faz-de-conta; qual o papel da professora nesses momentos; se a liberdade e autonomia das crianças ao brincarem eram respeitadas e como era o ambiente da escola em termos de espaços, objetos e instrumentos para as brincadeiras. Este período foi fundamental para verificar aspectos gerais do contexto e caracterizá-lo. Além disso, foi importante no sentido de perceber a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto ao que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de papéis sociais, o que demandou uma intervenção.

A intervenção teve como objetivo desenvolver o plano de formação[15] sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais com a professora da turma participante, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que pudesse melhor compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil, especialmente na constituição da personalidade da criança, bem como sua ação nesse processo. Para tanto, além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma. A atividade de formação ocorreu de forma coletiva, com as outras professoras[16] da instituição, como forma de colaborar com a escola. Para a efetivação da formação, no horário de trabalho das professoras, uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisa em

[15] A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. As atividades desenvolvidas na formação continuada foram organizadas em três unidades: A **teoria histórico-cultural**, com reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski – relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural; **a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança**, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; **as atividades guias do desenvolvimento infantil**, desde o nascimento à pré-escola, para que houvesse a compreensão de como a brincadeira se desenvolve na infância, reforçando a importância do adulto em todos os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, até alcançar o nível mais elevado da brincadeira de faz-de-conta: a representação criativa de papéis do meio em que vive.

[16] Apesar de terem participado da formação, as demais professoras não são participantes da pesquisa.

Educação Infantil (GEPEI/UFOPA) promoveu um projeto de artes junto às crianças, viabilizando os momentos de estudos formativos.

A Prática pedagógica da professora com relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais foi organizada conforme as análises, fundamentadas no método genérico-experimental/análise microgenética: acompanhamento do desenvolvimento do brincar): brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa e atividades mediadoras da professora durante a formação, subdivididas em: planejamento; organização do espaço e do tempo e observação como caminho de acompanhamento pedagógico.

AS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA NO PERÍODO EXPLORATÓRIO DA PESQUISA

No período exploratório da pesquisa, constatou-se que a professora permitia que as crianças brincassem livremente, inclusive nos momentos das atividades dirigidas. Caso não manifestassem interesse pela atividade proposta, as crianças podiam andar pela sala, brincar com os poucos brinquedos existentes, conversar com os colegas. A brincadeira de faz-de-conta, contudo, não constava no planejamento e na rotina da turma (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação; atividade dirigida e ação do dia; atividade livre; análise do comportamento das crianças; despedida), além disso, as crianças disponibilizavam de poucos instrumentos (brinquedos e objetos em geral) para que a brincadeiras fossem instigadas.

As observações e registros iniciais permitiram concluir que não havia um nivelamento no brincar das crianças da turma, pois são seres únicos, diferentes e com vivências particulares. Algumas brincavam ainda ligadas aos objetos sem assumir para si um papel; outras brincavam de faz-de-conta assumindo papéis e utilizavam objetos substitutivos; algumas brincadeiras de faz-de-conta cujas regras se sobrepunham à situação lúdica também foram identificados - zumbi (ELKONIN, 2009). Assim, os episódios de brincadeira explicitavam que uma mesma criança transitava pelos mais diferentes níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: das ações monótonas à complexidade das ações; da pouca lógica à exigência de respeitar as regras; do brincar temático ao brincar de papéis sociais. Tudo se mostrou em processo de movimento.

O faz-de-conta, em sua maioria, apresentou argumentos domésticos (lavar, cozinhar, fazer comida, cuidar do neném). As crianças assumiam papéis sociais (mãe, filha, motoqueiro, pescador, cavaleiro), de animais (cobra, cachorro, macaco e até tubarão), papéis animalescos (zumbi), e outros ligados à literatura infantil (o lobo mau e os três porquinhos).

Inferiu-se que a liberdade das crianças era respeitada, ainda que, em alguns momentos, a professora demonstrasse vontade de centralizar a atenção delas ao que propunha, como evidenciam colocações do tipo "fique sentado... Sente lá. Vamos ouvir o que eu quero dizer, é importante ouvir!". Não apareciam como imposições, mas como solicitação. As crianças hora atendiam, hora não. Porém, os momentos da brincadeira não eram intencionalmente planejados, tampouco os espaços para que ocorressem eram organizados.

As intervenções da professora enquanto as crianças brincavam consistiam, basicamente, na tentativa de resolução de conflitos, raramente feitas junto às crianças. As poucas intervenções da professora no momento da brincadeira exigiram que a pesquisadora assumisse postura de observadora participante. Perguntas foram feitas às crianças para a compreensão dos temas e dos possíveis papéis que assumiam, tanto no período exploratório, quanto ao longo da pesquisa, quando houve a necessidade de compreender ou enriquecer o brincar das crianças. Assim, a pesquisadora interveio na brincadeira, como parceira mais experiente e como brincante, sempre que convidada pelas crianças.

No período exploratório foram pontuadas as seguintes ações mediadoras da professora: levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem na sala de atividades quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera (reconto dramatizado dos três porquinhos), distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas.

Com base nas constatações do período exploratório, foi organizado o plano de formação que subsidiou as reflexões teóricas da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

AS ATIVIDADES MEDIADORAS DA PROFESSORA DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA

As crianças humanizam-se desde o nascimento, internalizando a cultura dentro da realidade em que se inserem, ao dialogar com o que a humanidade produziu de mais elaborado. (MELLO, 2007). A humanização, todavia, tem se deparado com condicionamentos, práticas mecanicistas, em que o fazer docente cai no pragmatismo e na espontaneidade. Frente a essa realidade, acredita-se que a fundamentação teórica da prática pedagógica pode nortear intencionalmente as atividades mediadoras propostas para as crianças.

No caso específico de que trata esta pesquisa, a intervenção formativa e o enriquecimento do contexto educativo, implicaram mudanças significativas

na prática pedagógica da docente e no desenvolvimento da brincadeira das crianças. O planejamento, a organização do espaço e do tempo e a **observação como caminho de acompanhamento pedagógico** da atividade guia do desenvolvimento dos pré-escolares constituíram-se em fatores desenvolventes da brincadeira das crianças da turma investigada.

O planejamento

A criança é um sujeito histórico e de direitos que desenvolve sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e dar sentidos a natureza e a sociedade é produtora de cultura. Por isso, deve ser o centro do planejamento curricular (BRASIL, DCNEI, 2009, Art. 4º).

Como base no exposto, considera-se que as necessidades e motivações das crianças passaram a ser mais observadas pela professora durante a formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

À professora, coube perceber os temas e necessidades que surgiam nas brincadeiras, o que a criança não sabia fazer sozinha e o que ela poderia desenvolver, numa situação de ensino-aprendizagem, planejada e organizada por ela a partir das necessidades das crianças. Com base nessa percepção foram planejadas as seguintes ações mediadoras com o objetivo de enriquecer os conteúdos das brincadeiras: visitas a locais de trabalho; exposição das profissões dos pais, em parceria com a família e leituras de histórias.

Essas atividades foram propostas após a percepção de que as crianças precisavam conhecer mais sobre a realidade circundante, seus objetos e relações sociais. O brincar delas, inicialmente, reproduzia argumentos domésticos, em especial no período exploratório, na ausência de objetos sugestivos a outros temas.

> No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para outro [...], por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma. (USOVA, 1947, p. 38-39. apud. ELKONIN, 2009. p. 238-239).

Para Elkonin (2009, p. 237), o desenvolvimento do argumento da brincadeira depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. "A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo". Com base nisso, cita-se um exemplo de ação mediadora que partiu das necessidades das crianças e ampliou suas noções sobre determinado objeto social, possibilitando o conhecimento de sua função social, especificamente no contexto amazônico.

> Iara pegou dois tipitis e começou a manuseá-los. A professora observou e perguntou à menina para que servia aquele objeto. Iara[17] pensou e respondeu: Serve para fazer um X, pondo um sobre o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Ao perceber a necessidade das crianças de conhecerem o uso social real daquele instrumento, a professora apresentou-lhes documentários que mostram suas utilidades (produção de farinha; preparo do tucupi), incluindo outros objetos: cuias, peneiras, forno de farinha, prensa, peconha. Essa intervenção da professora resultou no desenvolvimento de vários temas de brincadeiras que expressaram argumentos da particularidade regional que se inserem.

Além disso, a professora percebeu que as crianças pouco conheciam as profissões dos pais. Quando indagadas sobre o que os responsáveis faziam no trabalho, respondiam de forma genérica, como foi o caso de Manioca que, ao ser questionada sobre a profissão do pai, mototaxista, respondeu: "ele vai e ele vem". Assim, a professora possibilitou que as crianças ampliassem seu repertório de papéis sociais. Os pais foram convidados a apresentar o que faziam para as crianças. Dois se dispuseram a ir à escola (mototaxistas).

Após cada conteúdo e papéis sociais apresentados, a professora organizava os espaços para que a brincadeira acontecesse. Nessa organização, incluía objetos e cenários sugestivos.

Para Mukhina (1995, p. 157), as crianças reproduzem toda a diversidade da realidade circundante quando brincam, como as cenas da vida familiar e do trabalho. Por isso,"quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos". Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado que outro mais velho. Sabendo disso, a escola da infância deve criar possibilidades para que as crianças conheçam o que acontece tanto com seus parceiros mais próximos, quanto com os demais sujeitos sociais. "A experiência de cada criança é limitada, pois ela só conhece algumas de muitas atividades dos adultos. No jogo há um intercâmbio de experiências e ele se torna mais interessante e variado" (MUKHINA, 1995, p. 163).

Além da visita dos pais à escola para falar de suas profissões, foram realizadas visitas a locais próximos à escola (supermercado e posto de saúde) como forma de ampliar os repertórios do brincar de faz-de-conta de papéis sociais. Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente se houver intencionalidade pedagógica.

Com base nas explanações, pode-se afirmar que a observação/acompanhamento da professora sobre a brincadeira influiu sobre a avaliação e esta

[17]As crianças receberam nomes fictícios de personagens de lendas Amazônicas, correspondendo aos aspectos éticos da pesquisa.

afetou o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI) (PRESTES, 2010). A partir da observação a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança.

Contudo, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de--conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade, para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz. Uma das fragilidades desse estudo foi a não participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e da rotina (SILVA, 2017) que, embasou-se pela observação da professora sobre as necessidades de desenvolvimento das crianças ao brincarem, o que sugere subjetivismo no momento do planejamento.

A Organização do espaço e do tempo

Com base nos dados do período exploratório (brincadeiras monótonas; nível inicial da brincadeira de faz-de-conta), observou-se a necessidade de enriquecer os conteúdos das brincadeiras no contexto escolar; "as ideias que as crianças têm da realidade circundante" (ELKONIN, 2009, p. 302).

Por compreender que a brincadeira se desenvolve à medida que a criança conhece a realidade circundante (universal e particular/tradicional) foram inseridos objetos que expressassem a cultura da humanidade, tanto na sua forma imediata quanto universal: materiais de argumento doméstico (fogão, geladeira, pratos, talheres, panelas, máquina de lavar, tábua de passar etc.); objetos tradicionais (cuias, tipitis, peneiras, cocar); materiais de argumento profissional (médico, engenheiro, jardineiro etc.); livros brinquedos e livros literários.

A inserção dos objetos trouxe, não somente, novas possibilidades de desenvolver o argumento doméstico da brincadeira de faz-de-conta – imediato (forma como as crianças mais brincaram nas primeiras observações), mas também ampliou as possibilidades das crianças de conhecerem a realidade além da sua cotidianidade, com outros argumentos e papéis sociais, tais como pescador, agricultor, produtor de farinha, dentista, médico, engenheiro, carpinteiro, babá, policial, marinheiro, veterinário, feirante, professor, personagens de histórias e o que a imaginação instigou representar criativamente na interação com os objetos e pessoas.

Os objetos carregam em si a história e a cultura da humanidade e precisam compor a sala de atividades para que as crianças brinquem de faz--de-conta conhecendo a função social real dos objetos, não os utilizando de

forma substitutiva pela sua ausência, mas por compreender que têm uso social, podendo ser utilizados de outra forma, de acordo com o que a imaginação propor pensar.

Kishimoto (2010, p. 103), ao analisar o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º e 12º das DCNEI, destaca a importância da organização de um espaço escolar que facilite a realização das brincadeiras e interações das crianças: "o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança".

Com base nesses pressupostos, o trabalho de organização do espaço do brincar, aliado ao planejamento da professora, teve como princípios a valorização da liberdade, do movimento, das interações, da segurança e bem-estar das crianças. Em dias quentes, o quintal, a sombra das árvores e outros lugares da área externa eram explorados, pois, além de disporem de maior espaço para movimentação que a sala de atividades, as crianças podiam utilizar recursos da natureza (água, flores, folhas, areia) para brincar. Em dias chuvosos, as brincadeiras aconteciam na sala de atividades.

Os espaços foram organizados inicialmente pela professora, com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado, posto de saúde), mas as crianças tiveram liberdade de inserir outros objetos. Quando a brincadeira ocorria fora da sala, distante de alguns brinquedos, as crianças usavam objetos substitutivos ou se dirigiam à sala de referência para pegar o que desejavam.

Todos os temas dos espaços foram previamente planejados e buscou-se estabelecer uma relação entre eles e as vivências das crianças, principalmente aquelas cuja professora tinha possibilitado por meio de outras atividades (visita ao supermercado e ao posto de saúde; apresentação de documentários; exposição das profissões dos pais).

Com a formação continuada e a inserção dos materiais no contexto escolar, alguns momentos da rotina sofreram poucas alterações (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação). Todavia, houve significativa ampliação das atividades livres, intencionalmente planejadas. Assim, destaca-se, a seguir, os momentos da rotina que foram mais impactados pela formação continuada.

Atividade dirigida e ação do dia

Nesse momento foi feita a apresentação de novos conteúdos da brincadeira de faz-de-conta às crianças (exposição de novos objetos de uso social - tradicional/singular e universal, realizada pela professora em parceria com os pais; exposição de vídeos/documentários sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e objetos, bem como entre pessoas e pessoas; leitura e contação de histórias literárias que permitiram às crianças conhecerem outras

realidades, objetos e experiências, do imediato ao mediato; visitas à locais de trabalho, como: supermercado e posto de saúde).

Os Conteúdos do planejamento anual da professora foram inseridos conforme as observações feitas acerca dos interesses das crianças, expressados no momento da brincadeira, ou pelo que considerou importante que conhecessem sobre a realidade circundante, sobre a cultura, sobre os objetos e pessoas (meios de transporte, profissões dos pais, corpo humano/esqueleto humano etc.), além do respeito, da partilha e demais valores.

Exemplo desde o período exploratório da pesquisa, um dos temas preferidos das crianças durante a brincadeira de faz-de-conta era a brincadeira de zumbi, de argumento animalesco. As ações do brincar se configuravam basicamente em correr atrás dos colegas. A regra da brincadeira era a seguinte: O zumbi, ao tocar em alguém, transformava-o em zumbi. Estes deveriam pegar as demais crianças. O conteúdo desse tema adivinha de filmes e games a que assistiam em casa. Segundo o Curupira, o pai comprara filmes que tem zumbis. "Eles comem as pessoas! Tem muito sangue! ". A pesquisadora ao perguntar se crianças poderiam ver essas coisas recebeu como resposta: "Claro! Claro que podem". (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Apesar das cenas de violência dos filmes, relatadas por Curupira, estas não foram expressadas na brincadeira no período exploratório. As crianças não mordiam; tocavam uns nos outros e os que eram pegos ajudavam a pegar os outros colegas "não infectados" (mesma regra da pira-ajuda). O respeito ao espaço do outro, apesar da consciência de que representavam um papel mau, não permitia que a violência fosse expressada explicitamente como conteúdo da brincadeira. O prazer em correr e a sensação de medo era o que motivava a brincadeira. Contudo, ao longo da pesquisa, foi identificada a internalização de conteúdos violentos nas falas das crianças, o que motivou a realização de uma intervenção educativa.

A professora apresentou às crianças filmes infantis com temas animalescos, leu histórias literárias (Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago), cujo enredo trata da morte como acontecimento normal da vida dos seres humanos, com um fundo de humor aliado ao medo. Essas atividades possibilitaram às crianças outras experiências com os personagens animalescos representados por elas no momento da brincadeira.

Além dessas atividades, desenvolveu trabalhos sobre o corpo humano, principalmente sobre o esqueleto. Levou papéis de raios x das mãos e do tórax de seu filho e solicitou que as crianças levassem, também, para a escola, caso tivessem. Apresentou os nomes dos ossos que as crianças chamavam de "caveira", as quais fizeram um trabalho gráfico sobre o assunto trabalhado.

Não se trata de instrumentalizar a brincadeira, ou a arte na sua forma literária. Porém, a percepção do que as crianças sabiam, com o que a professora

pôde ensinar a partir disso, desenvolveu não somente o conteúdo da brincadeira de faz-de-conta das crianças, como também outras atividades do meio educativo, como a contação e leitura de histórias, as atividades artísticas, motoras etc.

Segundo Vigotski (2010, p. 359), há aproximação da brincadeira e do conto de fadas quanto ao seu efeito psicológico, sendo ambos educadores estéticos naturais da criança. "Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida".

A atitude da professora de planejar atividades que possibilitassem o contato das crianças com outras realidades através da literatura, contribuiu efetivamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, em especial da imaginação. O enriquecimento desse argumento interveio na educação das emoções das crianças, que puderam perceber que a morte é umas das certezas da vida, assim como o medo de perder alguém ou de partir.

Para Mukhina (1995, p.213) o medo "é produto de uma educação incorreta e de um comportamento irracional do adulto" que o utiliza para dominar e submeter a criança à obediência. Para a autora, este sentimento precisa ser educado de modo a despertar na criança um estado de liberdade e de coragem. Ao observar as manifestações desse tipo de conteúdo no brincar das crianças, a professora interviu de forma educativa e intencional. Buscou educar esse sentimento por meio das emoções reais que as histórias lhes proporcionaram.

Ainda sobre a rotina, os eixos temáticos semanais norteavam o planejamento da professora, mas eram flexibilizados segundo a intencionalidade das atividades propostas. As crianças passaram a sair para a área externa com mais frequência; a professora passou a organizar e explorar diferentes espaços da unidade municipal, bem como da comunidade escolar; a atividade de educação musical ocorria praticamente todos os dias, no momento do relaxamento; quando os brinquedos e ambientes sugestivos eram organizados na área externa as crianças tinham liberdade de ir ao parque, mas preferiam brincar de faz-de-conta no espaço organizado. No período exploratório, a brincadeira de faz-de-conta acontecia com mais frequência no parque, porém, com a intervenção (formação/brinquedos) passaram a ocorrer em todos os lugares e momentos em que as crianças exerciam sua liberdade; as histórias passaram a ser lidas e contadas para as crianças também em outros dias da semana.

Atividade livre

Não havia uma delimitação do tempo às atividades livres, a análise do horário de parar ou seguir com as atividades das crianças era feita pela professora, conforme o envolvimento das crianças nas brincadeiras. Portanto, as atividades livres tiveram o tempo estendido e chegaram a substituir, em alguns dias, o momento da atividade que seria dirigida.

Essa liberdade possibilitava às crianças escolherem como, com quem, com o que e do que brincar. A professora organizava os espaços e os brinquedos com temas sugestivos, unindo o que as crianças queriam fazer ao que gostaria que desenvolvessem na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

Segundo Teixeira (2012, p.13), há controvérsia entre o brincar livre e o dirigido. Para ela, a oposição quanto à participação do professor (a) neste momento não consiste no fato de o (a) professor (a) não intervir ou intervir na atividade que é "por excelência da infância" (p.1). "O problema é como intervir. Se intervir "para ajudar a expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem, por que não fazê-lo?"

Assim, sempre que convidadas pelas crianças, a professora e a pesquisadora brincavam e problematizavam o brincar, fazendo com que refletissem sobre os papéis, as relações estabelecidas entre eles, as regras sociais.

Análise do comportamento das crianças

O momento de análise do comportamento das crianças foi extinto da rotina. Sempre que surgia um conflito ou o descumprimento de algum combinado, a professora buscava resolver junto às crianças, no momento da brincadeira. O cartaz da "carinha triste" (utilizado pela professora para julgar o comportamento das crianças no período exploratório) não foi mais utilizado.

Despedida

As crianças brincavam até o momento da saída e colaboravam com a organização dos brinquedos que utilizavam. Nem todas se sentiam motivadas a ajudar, preferiam brincar até a chegada dos pais. Estas, algumas vezes, choravam para não irem para casa.

A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que se desenvolve mediante interações: criança-objeto e criança-outro (criança, professor). Durante essas interações é importante acompanhar que conteúdos do meio social são representados na brincadeira e como as crianças têm internalizado as relações sociais. A observação pode subsidiar esse acompanhamento, pois funciona como o termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

Pensar a observação como prática pedagógica exige a compreensão, primeiro, do que se deseja observar. Dessa forma, é fundamental que o professor possua conhecimentos teóricos que os façam compreender conceitualmente as expressões das crianças.

> Observar não se limita à ação de tomar notas ou de fotografar, que é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado. Não é possível pensar, porém, que essa observação seja o resultado de uma atitude improvisada, se concordamos que a observação implica numa certa forma de "escolha", é evidente que o adulto tem que definir o que quer observar. Definindo os objetivos, se define o âmbito da observação (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Durante a pesquisa foram identificados poucos registros da professora sobre a brincadeira (apenas algumas fotografias). Apesar disso, em conversas informais entre ela e a pesquisadora, foi enunciada a percepção do desenvolvimento das crianças: "- Percebi que algumas crianças, que tinham dificuldade de interagir com as outras, que quase não falavam, passaram a fazer isso na brincadeira"; " Guaraci passou a brincar com os colegas, não bate mais, não pensa só na vontade dele" (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Tais colocações indicam que a professora conseguiu perceber o desenvolvimento da interação e de funções psíquicas superiores, como o controle da vontade, nas crianças.

A observação como forma de acompanhamento, portanto, reflete na avaliação do desenvolvimento infantil e na percepção da necessidade de intervenções pedagógicas sobre a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), fundamentam a necessidade de criação de procedimentos que avaliem o desenvolvimento infantil, sem selecionar, promover ou classificar as crianças. Cita a observação como um desses meios, pois, observar as atividades das crianças, dentre elas as brincadeiras, é uma das formas de acompanhar o trabalho pedagógico e a possível influência dele na educação das crianças. Nesse sentido, "a ideia de avaliação não se restringe apenas aos fazeres da criança como produto final, mas ao processo como um todo" (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Pela observação da brincadeira, a professora pôde verificar o quê, das relações sociais, estava em processo de internalização nas crianças: cooperação; partilha; preconceitos; violências; bem como algumas competências apresentadas pelas crianças: contagem numérica; correspondência biunívoca; noção espaço temporal; escrita espontânea etc. Essas competências eram percebidas pela professora como conteúdos do plano anual que se manifestavam nas brincadeiras, sem que fosse seguida a ordem cronológica do que era exigido no plano anual institucional.

É importante destacar que, o plano anual muitas vezes é confundido como uma lista de conteúdos a serem trabalhados na escola da infância. Essa ideia precisa ser ultrapassada, uma vez que, o currículo da educação infantil constitui-se de 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 [...]" (DCNEI, 2009, Art. 3º). Nessa perspectiva, a educação na escola da infância não pode pautar-se num modelo curricular único e rígido sem levar em conta as particularidades do contexto em que a criança vive e sem colocá-la como participante do seu desenvolvimento.

A partir da observação, portanto, a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. Desse modo, a observação/acompanhamento influiu sobre a avaliação e a avaliação afeta o planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada teoricamente, na qual o planejamento, a organização do espaço e do tempo da brincadeira e a observação como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil são considerados fatores desenvolventes do brincar de papéis sociais e, portanto, do desenvolvimento das crianças pré-escolares.

As intervenções mediadoras da professora (organização do espaço, do tempo; problematização do brincar; enriquecimento de conteúdos e temas – visitas e diálogo com os pais) tornaram possível a ampliação do repertório de papéis, das ações e operações com os objetos das crianças participantes da pesquisa. Contudo, faz-se necessário que, em pesquisas futuras, as crianças sejam postas como centro e participantes do planejamento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A brincadeira, portanto, passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Dessa forma, considera-se que a formação continuada pela qual passou a docente contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvente da personalidade das crianças pré-escolares.

Apesar da positividade dos resultados, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz.

Além do desenvolvimento dessa concepção, que se desenvolve quando embasada num referencial teórico consistente, metodológico e que explique

como o desenvolvimento infantil ocorre, é fundamental que haja uma estrutura curricular, de pessoal e física nas instituições de educação infantil, que garanta os direitos da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), especialmente no que diz respeito a brincadeira, a liberdade e ao bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

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.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In:**Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008).** Buenos Aires: CLACSO, 2008- **.** -- ISSN 1999-8104. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf. Acesso em 27 jul. 2016.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do seminário nacional: currículo em movimento– Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

LIMA, Géssica de Aguiar; RODRIGUES, Alyne Fernandes. **Brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém--Pará**. 30/04/2016. (Monografia) Especialização em Docência na Educação infantil – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**' 28/02/2014 238 f. (Tese) Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2227288. Acesso em: 21 nov. 2016.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PRESTES, Zoia R. (2010). **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev SemionovitchVigotski no Brasil - repercussões no campo educacional.** Tese deDoutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Nacional da ANPEd – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

VIGOTSKI, Lev. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008, In: http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TROCAS DISCURSIVAS DURANTE A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS

Fernanda Michelle Pereira Girão – UFPE/PLEEI
Fernanda.michelle@hotmail.com

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão – UFPE/PLEEI
carolperrusi@hotmail.com/ carol.perrusi@ufpe.br

INTRODUÇÃO

A produção coletiva de textos tem sido apontada por alguns autores como uma atividade em que as crianças interagem entre si, com a professora e com a linguagem escrita, tendo a oportunidade de refletir sobre diversos aspectos relativos à aprendizagem dessa linguagem (LERNER, 2002; TEBEROSKY; RIBERA, 2004; GUERRA, 2009; GIRÃO; BRANDÃO, 2010).

De fato, mesmo sem escreverem textos convencionalmente, pesquisas revelam que crianças pequenas podem estabelecer uma relação de interação significativa com o texto escrito, sendo capazes de refletir sobre o seu funcionamento (REGO, 1988; MOREIRA, 1988; MAYRINK-SABINSON, 1998; SOUZA, 2003).

São raros, porém, os estudos que enfocam a atividade de escrita coletiva em que, tal como afirmam Girão e Brandão (2014), a professora tem uma função tripla: ela é *escriba, mediadora* e *coautora na* sua interação com as crianças. De fato, ao analisar o processo de escrita coletiva de um grupo de crianças do 1º ano do 2º ciclo, Guerra (2009) destacou a qualidade das interações, conduzidas pela professora, como um aspecto fundamental durante a produção de textos de forma coletiva. Os estudos realizados por Girão (2011) e Pascucci e Rossi (2005), por sua vez, analisaram, de modo mais detalhado, os tipos de intervenção docente durante a produção de textos escritos com crianças com idade entre 4 e 5 anos. Os dados de ambas pesquisas mostraram a existência de uma relação entre a situação de produção textual, o gênero que está sendo produzido e os tipos e a frequência das intervenções das professoras.Assim, em textos mais conhecidos pelas crianças (os narrativos por exemplo), identificou-se maior frequência de intervenções docentes do tipo "estimula a geração de conteúdo para a escrita do texto", ao passo que aquelas do tipo "promove a reflexão sobre a forma composicional do gênero textual" foram registradas com maior frequência na produção de convites (GIRÃO, 2011).

Se são poucos os estudos que tratam sobre a medição da professora na atividade de produção de textos coletivos no Brasil, desconhecemos pesquisas

que tenham explorado as formas de participação das crianças nessa atividade. Considerando, porém, que todo o processo de escrita coletiva é permeado por trocas discursivas sobre o que dizer e como dizer e que tais interações se estabelecem entre a professora e as crianças, bem como entre as próprias crianças, interessa-nos enfocar como elas participam dessa atividade. Dessa forma, neste artigo, buscamos analisar as respostas e os comentários de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil ao produzirem textos em que a professora da sala é a escriba.

As análises a serem apresentadas se ancoram na abordagem bakhtiniana, que concebe a língua como uma rede de enunciados únicos e concretos, produzidos nas diversas esferas da comunicação social e definidos por determinados parâmetros da interação (BAKHTIN, 2000). Utilizou-se, ainda, a perspectiva socio interacionista de Schneuwly (1988), que compreende a produção de textos como um processo constituído por dimensões sociais e cognitivas. Para ele, o ato de produzir um texto envolve a criação, por parte do autor, de um conjunto de representações sobre o contexto da atividade, que vai orientar as operações realizadas e as decisões tomadas ao longo do processo de escrita (SCHNEUWLY, 1988). Assim, as operações envolvidas nessa atividade exercem influência umas sobre as outras, o que confere um caráter dinâmico ao processo de escrita.

Bronckart (1999) também chamou a atenção para a especificidade de cada situação de escrita de um texto. Esse autor defende que as condições de produção textual são definidas por parâmetros físicos, sociais e subjetivos como o lugar e o tempo em que o texto é produzido, a posição do autor e de seu interlocutor, assim como o objetivo do texto.

Com base nesse enquadramento teórico, a presente pesquisa analisou as trocas discursivas entre as crianças e entre elas e as suas professoras, durante a atividade de escrita coletiva. Participaram da pesquisa duas turmas do último ano da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos da Rede Municipal do Recife e suas respectivas professoras. Três produções coletivas, conduzidas por cada grupo, foram audiogravadas e transcritas literalmente. A seguir, apresentaremos essa análise.

AS SITUAÇÕES DE ESCRITA COLETIVA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

De modo geral podemos dizer que as crianças dos dois grupos observados participaram ativamente nas produções coletivas em que a professora era a escriba. Elas se mostraram interessadas pela atividade e motivadas para contribuir com o processo de escrita. Levantamos duas hipóteses para essa motivação dos pequenos: uma tem relação com as situações de escrita que foram planejadas e propostas pelas docentes e a outra parece estar ligada

às estratégias utilizadas por elas na condução das atividades. O Quadro 1, a seguir, mostra as três situações de produção textual que foram propostas por cada uma das educadoras e o tempo de duração de cada uma:

	1ª atividade	**2ª atividade**	**3ª atividade**
Professora Laura[18]	Produção de um texto instrucional ensinando como se faz uma bola de meia. Quantidade de crianças presentes: 15 Duração: 18 minutos	Escrita de um convite, chamando a comunidade escolar para apreciar uma exposição dos trabalhos da turma. Quantidade de crianças presentes: 12 Duração: 31 minutos	Escrita de um bilhete para a direção da escola solicitando o material para a confecção de um fantoche do saci pererê. Quantidade de crianças presentes: 20 Duração: 36 minutos
Professora Cíntia	Recontagem de uma fábula conhecida: "A galinha ruiva". Quantidade de crianças presentes: 10 Duração: 15 minutos	Escrita da receita de um prato preparado em sala ("Biscoitos da alegria") para levar para casa e presentear um familiar querido junto com um saquinho de biscoitos. Quantidade de crianças presentes: 10 Duração: 22 minutos	Escrita de um convite chamando os familiares das crianças para participarem da festa da família. Quantidade de crianças presentes: 09 Duração: 15 minutos

Quadro 1: Propostas de escrita coletiva encaminhadas pelas professoras

Antes de propor a primeira atividade (a escrita de um texto instrucional), a professora Laura confeccionou com as crianças bolas de meia e sugeriu que em outro momento o grupo escrevesse um texto ensinando outras pessoas a confeccionarem o brinquedo. A proposta tinha uma finalidade bem clara para as crianças, porém, a professora não delimitou quem seriam, de fato, os interlocutores do texto produzido. A professora Cíntia, por sua vez, desenvolveu a sua primeira proposta de escrita coletiva em uma situação comunicativa mais limitada à esfera escolar (reescrita de uma fábula conhecida do grupo). Nesse tipo de situação fica mais difícil para a criança perceber a necessidade de revisar o texto e de deixá-lo mais claro em função das suas finalidades e da compreensão do interlocutor.

Como podemos ver no Quadro 1, nas duas últimas atividades as professoras propuseram situações de escrita que tinham um contexto sociocomunicativo mais claro e isso, certamente, torna a atividade mais significativa, visto que existe um sentido para a produção do texto, que é compartilhado com todo o grupo. No entanto, percebemos que mesmo na primeira atividade, os dois grupos de crianças contribuíram com a escrita dos textos. Isso mostra que o envolvimento dos pequenos em uma produção coletiva de textos parece

[18] Foram utilizados nomes fictícios para as professoras e as crianças.

estar relacionado não apenas ao contexto imediato em que as atividades são realizadas, mas também às estratégias utilizadas pelas docentes para incentivar a participação das crianças durante a escrita do texto e em atividades que antecedem essa proposta.

Para propor a primeira produção, a professora Cíntia, por exemplo, leu e contou a fábula várias vezes e de diferentes formas para as crianças, trabalhou com a música cantada por uma das personagens, sugeriu desenhos das personagens, dentre outras atividades que foram mobilizando o interesse das crianças pelo texto e pelo tema tratado. No momento de recontar a fábula por escrito, as crianças demonstraram que conheciam bastante o texto original, colaboraram muito, dando sugestões para a escrita e se mostraram bastante atentas. Outra hipótese que justifica a participação ativa das crianças na reescrita da fábula está relacionada ao fato de que por conhecerem bem o texto, elas, provavelmente, se sentiram mais seguras para sugerir ideias na construção da nova versão. Assim, o desejo de ser autor e de ser aceito pelo grupo pode ser também uma motivação implícita nessa situação de escrita.

Na próxima seção apresentaremos alguns comentários das crianças nas atividades analisadas, situando-os nas interações que se estabelecem entre o grupo e estabelecendo relações com os conhecimentos sobre a escrita envolvidos nesses processos.

AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ESCRITA: CONHECIMENTOS COMPARTILHADOS NAS TROCAS DISCURSIVAS

Enfocando as contribuições das crianças na escrita dos textos, a análise qualitativa dos seus comentários evidenciou que elas interviram em diferentes dimensões do processo de produção textual. Sendo assim, os dados revelaram que durante a atividade elas puderam refletir sobre: 1) o processo de geração de conteúdo textual, 2) o processo de textualização, 3) a forma composicional do gênero textual, 4) a revisão textual e 5) o sistema de escrita alfabética. A seguir, faremos algumas considerações sobre cada um desses aspectos.

1. *O processo de geração de conteúdo textual* – refere-se à ação das crianças de sugerir ideias para compor o texto, por exemplo:

> [...] Professora: Vamos lá! E aí? O que foi que aconteceu nessa história?
>
> **Carla: A galinha ruiva estava passeando...**
>
> **Calina: E no meio do caminho achou um grão de milho**. [...]

(Reconto de fábula –produção coletiva 1- Professora Cíntia)

A análise quantitativa realizada no estudo de Girão e Brandão (2014) mostrou que as intervenções das professoras do tipo “estimula a geração do conteúdo para a escrita do texto” foi bastante frequente em todas as produções

coletivas e as crianças respondiam a essas solicitações sem dificuldades. No tocante a esse aspecto, chamam a nossa atenção os dados relativos especificamente a duas propostas: o reconto da fábula (produção 1, professora Cíntia) e a escrita do bilhete produzido pelo grupo da professora Laura (produção 3). No reconto da fábula da galinha ruiva houve uma alta frequência do tipo de intervenção mencionado acima.Consequentemente, as crianças se sentiram estimuladas a explicitar suas ideias, sendo registrados, inclusive, comentários espontâneos, ou seja, sugestões das crianças sem que a professora solicitasse. Em determinado momento da atividade a educadora chega a dizer que as crianças *estão falando rápido*. Podemos relacionar esse alto investimento do grupo no processo de geração de conteúdo textual ao contexto imediato da produção: recontar uma história requer um trabalho de recuperação do conteúdo de uma história que já se conhece. Assim, o fato da história ter sido lida várias vezes pela docente, tal como afirmamos antes, certamente, foi um elemento crucial para a maior participação das crianças na atividade de produção do texto.

Um movimento oposto em termos das trocas discursivas observadas foi constatado na produção do bilhete conduzido pela professora Laura. O bilhete, dirigido às diretoras da escola, pedia material para a confecção de um fantoche. Neste caso, foi observada uma baixa frequência dos momentos em que a professora estimulava as crianças a participarem da geração de conteúdo textual, mesmo em relação às produções anteriores deste mesmo grupo. Dessa forma, a geração de ideias para compor o texto escrito se concentrou na figura da educadora, tal como pode ser evidenciado nos longos turnos de fala da docente durante essa atividade. Esse dado, muito provavelmente, pode ser atribuído ao desconhecimento das crianças em relação aos materiais necessários para a confecção do fantoche, tornando-se difícil para elas sugerirem o conteúdo do bilhete, algo que também deve explicar a menor frequência de intervenções nessa direção por parte da professora. Vejamos um trecho em que a professora Laura, ao concluir a leitura do bilhete, observa que faltam as quantidades dos materiais solicitados:

> [...] Professora- **Quem tem que dizer isso pra vocês sou eu, porque sou eu que vou ensinar a vocês a fazer o fantoche**. Então, eu pensando junto com vocês, fui escrevendo o nome do material que eu queria, mas eu não tinha colocado no bilhete a quantidade, quantas folhas eu queria.
>
> [...]
>
> Professora- **Então, quem tem que dizer pra vocês a quantidade sou eu porque sou eu que vou ensinar a vocês.** E quando a gente faz um bilhete pedindo esse material a gente tem que dizer a quantidade de material que a gente precisa. Vocês acham que da outra maneira que a gente escreveu, sem colocar a quantidade, quantas folhas eu queria. dava pra as diretoras

> entenderem a quantidade de material que a gente ia precisar? Dava pra elas entenderem? Ou ta melhor agora depois que eu achei melhor colocar a quantidade de material, o que é que vocês acham?
>
> Igor- É melhor agora. [...]
>
> (Escrita de um bilhete – produção 3 – Professora Laura)

2. *O processo de textualização*–refere-se à participação das crianças no processo de textualização quando são chamadas a refletir sobre qual a melhor forma de se escrever um determinado trecho do texto. Vejamos um exemplo em que a professora e as crianças dialogam nessa direção:

> [...] Professora- Sim, mas como é que a gente pode começar a escrever esse bilhete? Quem é que tá precisando desse material?
>
> Crianças- A gente.
>
> Professora- Então, como é que a gente começa o nosso pedido? Falando o quê? Dizendo como?
>
> **Clara- Por favor.**
>
> Professora- POR FAVOR *(escrevendo)* [...]
>
> **José- Me dê material.**
>
> Professora- Me dê material? Qual é o material? A gente tem que dizer... Vamos pensar mais.
>
> **Milena- Por favor, me dê um material.**
>
> Professora- Por favor...
>
> **Milena- Me dê um material.**
>
> Professora- Me dê?! Mas é você que quer ou somos todos nós?
>
> Crianças- Nós! [...] P- Vamos continuar pedindo, como é que a gente pede?
>
> **Milena- Me dê.**
>
> Professora- Mas é "me dê"? É você que quer ou somos todos nós que precisamos?
>
> Crianças- Todos nós. [...]
>
> (Escrita de um bilhete – produção coletiva 3- Professora Laura)

O trecho acima mostra como, a partir da intervenção da professora sobre qual seria a melhor forma de iniciar o bilhete, as crianças tentam reelaborar o discurso, discutindo sobre o modo mais apropriado para escrever naquela situação específica. Podemos observar que uma das crianças sugere a inserção do termo *por favor*, que é um modalizador discursivo perfeitamente adequado para essa situação de escrita. Assim, o termo sugerido é um recurso linguístico que marca uma intenção na interlocução com as destinatárias do texto (no caso, a diretora da escola). Tal intenção é delimitada pelos parâmetros da in-

teração. Em outras palavras, a sugestão de Clara explicita, no plano escrito, a finalidade do grupo ao produzir o bilhete: fazer um pedido. Provavelmente com base nas suas experiências com a linguagem oral, Clara sugere a inclusão do modalizador porque sabe que em uma situação em que fazemos um pedido a utilização desse recurso pode fazer com que o destinatário do texto se sinta mais inclinado a conceder o que lhe foi solicitado.

Ainda com relação ao trecho acima, podemos perceber que a discussão sobre o modo de registrar o conteúdo textual no plano escrito não cessa com a contribuição de Clara. Em seguida inicia-se uma conversa sobre a fala de José, que sugere a escrita do trecho *me dê material*. Milena, por sua vez, parece concordar com a sugestão dos colegas e segue ditando o mesmo trecho para a professora, acrescentando apenas o artigo "um": *por favor, me dê um material*. A professora questiona essa formulação, perguntando se o texto é de autoria apenas dela ou de todo o grupo. Vemos, portanto, o movimento das crianças, guiado pela professora, na tentativa de melhorar o texto a partir dos parâmetros da interação (destinatário, finalidade e autoria). Esse processo ilustra uma concepção sociodiscursiva da língua, em que por meio da linguagem os sujeitos se envolvem em uma rede de enunciados, partindo de enunciados já existentes e, ao mesmo tempo, se projetando a outros na figura dos seus interlocutores (BAKHTIN, 2000).

A forma composicional do gênero textual–refere-se à participação das crianças na discussão sobre os componentes do gênero textual que está sendo produzido. Destacamos aqui as atividades de produção coletiva de convites, encaminhadas pelas duas professoras (produção 2 da professora Laura e produção 3 da professora Cíntia). Observou-se que nessas atividades as duas educadoras investiram bastante nos aspectos relacionados à estrutura do convite. As crianças, por sua vez, demonstraram muita familiaridade com o gênero. Possivelmente, revelando suas experiências anteriores em situações fora da escola, bem como à estratégia utilizada pelas professoras de levar para a sala convites utilizados em diferentes ocasiões (aniversário, batizado, casamento, chá de cozinha...) antes de propor a atividade de escrita coletiva. Vejamos um trecho da conversa da professora Laura com o grupo de crianças antes de iniciar a escrita do convite:

> [...] Professora- Todo mundo sabe o que é um convite? Quem aqui já viu um convite?
>
> **Milena- Na minha festa de cinco anos minha mãe fez um convite.**
>
> Professora- Foi? Ela fez ou comprou?
>
> Milena- Comprou.
>
> Professora- Comprou,não foi?
>
> **Fabiano- Na minha também.**

José- Na minha fez. [...]

(Escrita de um convite – produção coletiva 2 – Professora Laura)

Durante essa conversa inicial as crianças falam sobre suas experiências com o gênero convite e a professora faz um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios do grupo que servirão de base para a produção coletiva. No trecho abaixo, podemos observar que as crianças chamam a atenção da professora Laura para um componente do convite que ainda não havia sido contemplado na escrita: o nome de quem está convidando, ou seja, o autor do convite. Vejamos:

[...] Professora- Terminou?

Crianças- Terminou.

Professora- Não tá faltando mais nada?

Igor- Tá faltando aquele negócio que José disse!

Professora- O que foi que José disse? Que negócio foi esse? Colocamos o texto chamando as pessoas, colocamos data, hora e local. O que foi que José falou.

Igor - Foi depois desse daí ó *(apontando para o texto).*

Professora- Depois desse daqui, né? O que é*? (apontando para a última palavra do texto: "local")*

(silêncio)

Professora- O texto chamando as pessoas, data, hora e local. O que é que ta faltando, José?

Igor- Ele esqueceu.

Professora- Lembra o que foi?

José- Eu não lembro, não.

Professora- É uma coisa que se a pessoa receber e a gente não colocar, ela não vai saber quem foi que deu. O que é que tá faltando?

Igor- O nome!

Júlio- O nome!

Professora- A gente assinar, né? Então, vamos lá! [...]

(Escrita de um convite – produção coletiva 2 – Professora Laura)

As crianças do grupo da professora Cíntia também demonstram que conhecem os componentes do gênero convite e participam ativamente da escrita, explicitando as informações que precisavam constar no texto a fim de que ele cumprisse com a sua finalidade. Vejamos:

[...] Professora- Aí o que é que nesse texto convite, o que é que tem que ter no texto?

Carla- O nome.

Professora- Que nome?

Calina- O dia.

Professora- O dia da festa.

Joana- E a hora.

Professora- A hora.

Calina - E o lugar.

Professora- E o lugar... Muito bem!

Carla- O local.

Professora- É isso mesmo! Como, Carla?

Carla- O local.

Professora- Essas informações, o dia, a data, o local e o que mais?

Joana- O nome.

Luana- O horário.

Crianças- E a data.

Professora- Que nome é esse?

Calina- O nome do lugar.

Juliana- E a data.

Professora- O nome do lugar né? Certo.

Juliana- O nome da escola. [...]

(Escrita de um convite – produção 3 – Professora Cíntia)

Como é possível observar, algumas crianças citam os termos "dia", "hora" e "lugar", enquanto outras mencionam "data", "horário", e "local", que são vocábulos mais utilizados em convites com maior nível de formalidade. Essas opções foram alvo de interessantes trocas discursivas entre o grupo durante o processo de produção do texto.O grupo se envolveu ativamente na discussão sobre quais desses termos deveriam ser utilizados no bilhete que estava sendo produzido, sendo a versão final do texto fruto de decisões compartilhadas em relação aos modos de escrever. Como podemos observar, as operações envolvidas no processo de produção de um texto exercem influência umas sobre as outras, o que evidencia o modelo proposto por Schneuwly (1988). Assim, quando estamos pensando sobre a estrutura composicional do gênero textual, também refletimos sobre o processo de textualização e os aspectos sociodiscursivos.

A revisão textual – refere-se aos momentos em que as crianças participam dos momentos de alteração do texto, durante o processo de escrita (revisão em processo) ou na sua versão final. A professora Laura sugeriu revisões nas produções coletivas 2 e 3. A professora Cíntia, por sua vez, sugeriu revisões na produção 2 em que escreve a receita do biscoito que o grupo havia produzido. Nessa ocasião, ela chama a atenção das crianças para o trecho *amassando*

com as mãos que se repetia na parte referente ao modo de fazer. A professora questiona se *ficou legal* daquele jeito e inicia uma discussão com o grupo sobre a melhor forma de escrever para evitar a repetição. Na atividade seguinte, durante a escrita do convite para a Festa da família, é muito interessante notar que uma das crianças percebe, espontaneamente, a repetição de uma palavra e chama a atenção do grupo. Vejamos o trecho em que isso acontece:

> [...] Professora- CONVIDAMOS TODAS AS FAMÍLIAS *(lendo).* O quê?
>
> Letícia-e Cláudia(*falando ao mesmo tempo*): Para a festa!
>
> Professora- Para o quê?
>
> Letícia- Nossa festa.
>
> Professora- PARA NOSSA FESTA *(escrevendo).*
>
> Cláudia- Da família.
>
> **Letícia- Tem duas "família" aí.**
>
> Professora- Isso! Olha a gente vai colocar "da família", mas Letícia colocou que vai ter duas palavras "família". Será que precisa colocar "família" de novo?
>
> Crianças- Não!
>
> Professora- Se já tem família ali em cima. O que é que vocês acham?
>
> Crianças- Não.
>
> Letícia- Precisa não *(fazendo o movimento com o dedo dizendo que não)*[...] (Escrita de um convite – produção 3 – professora Cíntia)

Como podemos observar no fragmento acima, Letícia aponta a repetição da palavra *família sem* qualquer sinalização da professora nesse sentido. É possível que esse entendimento de que no texto escrito costumamos evitar a repetição de palavras tenha sido construído por ela a partir da revisão em processo sugerida pela educadora na produção coletiva da receita do biscoito. Esse episódio evidencia a importância da ação docente como uma referência para as crianças. Ao propor a revisão do texto durante o processo de escrita, a professora se apresenta como um modelo de alguém mais experiente com a atividade de produção textual, através do qual as crianças podem ir começando a perceber que o processo de escrita não é linear, mas constituído por reelaborações e refacções.

3. *O sistema de escrita alfabética* – refere-se aos comentários das crianças relacionados à notação escrita durante a produção dos textos. Tais comentários foram pouco frequentes, mesmo porque, em geral, esse aspecto não costuma ser enfatizado nas intervenções das professoras no caso dos gêneros dos textos produzidos nesta pesquisa.

Ou seja, o sistema de escrita alfabético é, comumente, enfatizado, por exemplo, na produção de listas, como a agenda, em que as professoras e crianças escrevem juntos o que está previsto para acontecer ao longo do dia. Apesar disso, foram registrados alguns episódios em que as próprias crianças revelavam que além das questões relacionadas ao funcionamento do texto escrito, elas também parecem prestar atenção aos símbolos que utilizamos para escrever. Vejamos:

> [...] **Raul- Aqui é o "o" é, tia?***(apontando para a letra "o" na palavra SANTOS,).*[...] (Produção do convite – atividade 3 – Professora Cíntia)
>
> [...] **Helena- A bola de meia foi muita letra!**
>
> P- Foi muita letra que a gente escreveu foi, Helena? Foram muitas palavras pra a gente explicar como faz a bola de meia?
>
> Helena- *(balança a cabeça dizendo que sim)* [...]
>
> (Produção de um texto instrucional – atividade 1 – Professora Laura)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido até aqui, podemos dizer que situações significativas de escrita em instituições de Educação Infantil podem ser boas oportunidades para que crianças se sintam convidadas a ampliarem seus conhecimentos sobre a cultura escrita. Assim, vimos que durante a produção coletiva de textos os pequenos podem construir conhecimentos sobre diferentes aspectos da atividade de escrita (elementos sociointerativos, estrutura do gênero textual, geração do conteúdo textual, textualização, revisão textual...).

Os dados discutidos na seção anterior mostram ainda que as crianças são capazes de trazer suas experiências anteriores com os gêneros textuais produzidos, expor ideias, concordar e discordar por iniciativa própria, o que sinaliza uma postura ativa durante as atividades de escrita analisadas. Certamente, essa postura é resultado do trabalho feito pelas duas docentes e, sem dúvida, esse comportamento ativo deve ser estimulado pelas professoras em outras situações que vão além da produção coletiva de textos.

Por fim, diversas pesquisas têm revelado a ausência de propostas de produção de texto coletivo na Educação Infantil (ver, por exemplo, SOUZA, 2011; CABRAL, 2013). Ao que parece, as professoras não valorizam essa atividade ou não se sentem seguras para propor uma escrita coletiva. É possível ainda que partam de uma concepção equivocada, entendendo que primeiro é preciso estar alfabetizado, para depois poder escrever seus próprios textos. Em qualquer um dos casos, o presente estudo é relevante para que as professoras

conheçam melhor como as crianças reagem a esse tipo de proposta e, assim, possam refletir sobre seu papel fundamental como mediadoras entre as crianças e a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, A. C. dos S. P. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 6, p. 117-137.

GIRÃO, F. M.P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil:** a mediação e os saberes docentes. Recife: UFPE, 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIRÃO, F. M.P.; BRANDÃO, A. C. P. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. **Educação em revista** (UFMG. IMPRESSO), v. 30, p. 121-152, 2014.

GUERRA, S. E. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras/alunos. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 87-119.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO,

C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

REGO, L. B. Descobrindo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

SCHNEUWLY, B. Les opérations langagieres. In: SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. cap. 2, p. 29-44.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA. B. S. de A. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 4, p. 55-70.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO MUSICAL: RELATO INFANTIL SOBRE FAZER E APRENDER MÚSICA NO PROJETO "SEMENTES MUSICAIS" EM SANTARÉM/PARÁ

Priscila Castro Teixeira
Iani Dias Lauer Leite

RESUMO

O desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente ligado à apropriação de cultura, que necessita de participação ativa da criança, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. Observadas essas premissas, essa pesquisa atende a um recorte histórico, ancorado na experiência vivenciada durante os 02 anos de inserção ecológica no Projeto Sementes Musicais, com o objetivo de compreender outros meios de olhar e perceber as crianças e suas práticas sociais e musicais nesse território educacional, adentrando-se ao ponto em que a atenção está voltada às experiências relatadas pelos protagonistas desta pesquisa. O trabalho em questão é vinculado ao grupo de pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia, na linha "Crianças e Infâncias Amazônidas". O procedimento metodológico se deu a partir de abordagens qualitativas. O total de participantes da pesquisa foram vinte (20) crianças, com idades entre 6 a 12 anos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram roteiro de grupo focal e diário de campo. Os dados oriundos do grupo focal foram analisados utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Assim, os resultados para a pergunta sobre *"o que é o projeto sementes musicais? "* resultou em diferentes ideias centrais, sendo elas: (A) forma de sair da rua; (B) forma de ajudar o outro; (C) lugar onde expressam seus sentimentos; (D) onde aprendem música para ajudar a família; (E) aprendem música e se divertem; (F) é uma coisa que aprende a cantar e a tocar instrumento; (G) um incentivo, uma inspiração; (H) projeto de música que acolhe crianças. Para a questão sobre *"o que vocês fazem aqui no Sementes? ",* tem-se como ideias centrais: (A) cantam, dançam e tocam; (B) ali aprendem a ter educação; (C) se divertem; (D) fazem gincana e (E) aprendem a se apresentar em público. Na última pergunta que se tratava sobre *"o que aprendem no Sementes musicais",* as respostas ainda que ditas com palavras diferentes convergem em seus significados sociais, expressos nas seguintes ideias centrais: (A) a respeitar os outros; (B) a fazer a diferença; (C) aprendem a tocar um instrumento; (D) a se socializar; (E) ser "alguém" na vida, ajudar a família; (F) aprende música, aprende a cantar, (G) aprende a ser feliz, se divertir (H) aprende a ser simpática; (I) faz novas amizades; (J) a se controlar e (K) brinca, aprende. Constatou-se, que é preciso ouvir as crianças, estar atento ao que dizem, ao que pensam, para que seja possível

entender qual a concepção delas sobre as atividades que desempenham, capazes de avaliar, criticar e expor suas ideias acerca do que fazem e aprendem em diferentes espaços. Portanto, este trabalho pretendeu compreender o olhar da criança em um contexto educacional, social e musical, suscitando caminhos que possam colaborar na pesquisa de educação musical, caminhos que não utilizem aportes reducionistas ou mecanicistas que somente racionalizam e desconsideram o protagonismo infantil, as subjetividades e características próprias da infância.

INTRODUÇÃO

A reflexão quanto à democratização e ampliação do acesso à arte e do surgimento de novas fontes de saber voltadas ao ensino de música fora dos contextos formais faz-se urgente no Brasil. Com o aparecimento dos mais diversos espaços para o ensino de música como projetos que fazem parte do terceiro setor, tem se configurado o cenário de ensino não-formal, onde a ênfase é no papel social que a música exerce, oferecendo aos alunos inseridos nestes contextos a oportunidade de buscar mais dignidade, autodisciplina e um melhor convívio em sociedade.

Para Kleber (2006) as práticas musicais em Organizações não governamentais são novas formas de conhecimento. A autora dá relevância a dois aspectos: como as ONGS se constituíram como espaços legítimos para o ensino e aprendizagem musical e como se instaura o processo pedagógico-musical nestes espaços de práticas musicais.

Na Amazônia, o papel da música como eixo condutor em políticas de inclusão social tem ocupado um espaço de destaque nos projetos que buscam, primordialmente, o resgate da dignidade e do pleno exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estejam excluídos do convívio social ou em situação de risco esquecidos pelo estado e até mesmo pela sociedade. Estudos específicos apontam o impacto no processo de recuperação da identidade e da autoestima dos envolvidos nos projetos de inclusão que utilizam a música como eixo condutor (OLIVEIRA, 2006, p.19).

Diante deste contexto, evidenciam-se neste estudo, as vivências do Projeto Sementes Musicais, buscando compreender o ensino de música neste contexto e investigando as práticas cotidianas e os agentes diretamente envolvidos nas mesmas, a partir do olhar do sujeito para o qual o projeto foi criado: a criança. Este estudo assinala a necessidade de se entender essas vivências considerando o olhar do aluno, elemento este que nesta pesquisa compreende-se como fundamental para a construção de um processo de ensino significativo.

Assim, a elaboração do presente estudo partiu do questionamento sobre "O que é, o que se faz e o que se aprende no Projeto Sementes Musicais"; o

intuito é compreender a perspectiva das crianças participantes sobre a iniciativa e as vivências musicais e sociais ali compartilhadas.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para realizar este trabalho, escolheu-se a pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso. A pesquisa foi na forma de estudo de caso. Van Lier (2005) argumenta que essa particularidade do estudo de caso pode promover novas considerações sobre um mesmo problema, ou até mesmo servir como informação para estudos comparativos, mesmo que haja contradições entre os estudos comparativos, já que as divergências pode promover dados importantes para novas pesquisas em um campo de estudo.

Para a coleta de dados, escolheu-se a técnica de Grupo focal, pois se buscaram entender as concepções e ideias de uma coletividade, além de permitir a expressão espontânea das crianças.

O total de participantes da pesquisa foram vinte (20) crianças, com idades entre 8 a 12 anos, com média de 8,43 anos e desvio padrão de 0,51. Quanto ao sexo, participaram 9 meninos e 11 meninas. Estes alunos compunham as turmas de teclado, violão, bateria, flauta doce, crianças com mais de um ano de participação no projeto.

Em cada grupo focal participaram de 5 a 6 crianças, na faixa etária de 08 a 12 anos. Aproveitou-se a organização natural dos grupos, que são divididos por turmas de acordo com os instrumentos estudados, para compor os grupos focais.

Os dados foram gravados, transcritos e analisados utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÉVRE & LEFÈVRE, 2005). Tal técnica tem como uma de suas características, o respeito e fidelidade na transcrição e manutenção do que o participante falou, da maneira como foi dito. Acredita-se, portanto, que seja uma técnica adequada para dar voz às crianças participantes. Os contextos em que as respostas surgiram também foram respeitados, pois em muitos momentos as falas entre os sujeitos complementaram-se, aspecto fundamental para a organização e compreensão dos discursos.

O contexto educacional e de desenvolvimento das crianças: o cotidiano no Projeto Sementes Musicais

O Projeto Sementes Musicais, acontece desde 2014, no espaço cedido na Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo. O Projeto tem como base a educação musical, a partir do ensino de instrumentos de cordas e sopro, e a prática de canto coral, visando despertar a musicalidade e desenvolver habilidades artísticas de crianças e jovens adolescentes, não fazendo diferenciação entre sexo, cor, raça ou crença religiosa. Além disso, o projeto tenta de forma agradável au-

xiliar na tentativa de redução da violência social, exclusão cultural e na contribuição da democratização da educação musical na comunidade onde acontece.

São atendidas predominantemente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na faixa etária de 04 a 18 anos, sendo ofertados a eles aulas de violão, teclado, flauta doce, flauta transversal, canto-coral, percussão, clarinete, musicalização infantil, bateria, baixo, guitarra jazz, danças urbanas, para o nível básico e intermediário.

O projeto cresceu com o apoio da comunidade e em 2018 atende 120 alunos distribuídos entre os cursos. O Corpo docente é constituído por 15 professores, uma coordenação administrativa, uma coordenação pedagógica, um projetista cultural, assessoria de comunicação e de imprensa.

O projeto é desenvolvido a partir do ensino coletivo dos instrumentos, de forma a garantir uma adequação dos instrumentos e atividades à faixa etária de 04 a 18 anos. São desenvolvidas atividades, que além de garantir a ludicidade, possibilitam a descoberta e estímulo de talentos e socialização dos mesmos. Frequentemente o projeto recebe oficinas de parceiros da sociedade em geral e acadêmicos de instituições acadêmicas parceiras.

Assim, no projeto Sementes Musicais, acredita-se que quanto mais experiência as crianças puderem vivenciar em seus ambientes educativos, mais elas terão condições de possibilidades de desenvolvimento, bem como se considera que a efetiva participação das crianças é essencial para qualquer processo educativo.De forma geral, procura-se desenvolver uma educação musical voltada para o despertar da musicalidade dos participantes, por meio de suas raízes histórico-culturais e através de atividades que criem condições de possibilidades para esse desenvolvimento.

Como acontecem as aulas no projeto Sementes Musicais

As aulas acontecem aos sábados e nas quintas-feiras e duram em média duas horas, nas quais são desenvolvidos os estudos práticos e teóricos. O repertório adotado é voltado à música popular e é bastante variado, executando-se músicas dos mais diversos estilos, com destaque para canções regionais, canções do folclore Infantil, MPB, natalinas e músicas religiosas.

As aulas no Projeto buscam desenvolver os conhecimentos por meio da articulação constante entre as formas de compreender os fenômenos musicais associados ao contexto social dos alunos, a partir de atividades práticas e teóricas em formatos de oficinas e aulas expositivas, buscando contemplar de forma integrada a musicalização, o desenvolvimento humano e a integração sociocultural.

O processo educativo deve possibilitar a interação social entre os sujeitos envolvidos e o próprio conhecimento, de modo que, haja a promoção da auto-

nomia e participação ativa do aluno. As aulas ocorrem em espaços improvisados, onde os locais não são pensados a priori para aulas de música. Contudo, o planejamento pedagógico atribui uma rotina e organização do ambiente em paralelo com as atividades da paróquia Perpétuo Socorro. Corredor, barracão, salas de reunião e catequese, salão paroquial e calçada tornam-se salas para as aulas de músicas.

Os professores trabalham em regime de voluntariado e possuem experiência e domínio nos respectivos instrumentos que ensinam, alguns já são formados em Licenciatura em Música, outros ainda estão na graduação de música e pedagogia. O planejamento docente, considera o calendário anual do projeto, perfil de alunos e as condições do espaço, bem como, a quantidade de instrumentos em relação a demanda de alunos.

Quanto ao calendário/planejamento anual, os alunos realizam apresentações culturais pela cidade e em algumas atividades da paróquia. Ressalta-se que a participação das crianças nas apresentações é voluntária, com autorização dos responsáveis, e a preparação para recitais e afins, estas apresentações não ocupam papel central das pretensões didáticas do projeto, destacando a formação técnica do instrumento e a formação humana como centro do processo educativo.

O perfil dos alunos influencia na dinâmica e planejamento didático, uma vez que, faixas etárias distintas, níveis de domínio do instrumento, personalidade e contexto sociocultural do aluno demandam metodologias diversas, sensibilidade e flexibilidade pelo docente.

As limitações estruturais e financeiras do projeto requerem a colaboração da comunidade, responsáveis dos alunos, professores e parceiros. A demanda de alunos é superior ao quantitativo de instrumentos, sendo necessário o compartilhamento destes durante as aulas, e em alguns casos, os alunos levam os instrumentos para treinar em casa e os que têm condição financeira adquirem seus próprios equipamentos musicais.

Os alunos são avaliados por intermédio do grau de envolvimento, em pequena escala pela frequência e progresso em habilidades técnicas, é, pois, uma avaliação formativa e diagnóstica.

Resultados e discussões: "o que é, o que fazem e o que aprendem no sementes musicais?"

Martins (2004) afirma ser fundamental analisar que tipo de contribuição o trabalho de musicalização para as crianças colabora em seu crescimento, pois para ele a musicalização pode proporcionar e influenciar na formação futura de quem teve contato com a música desde o início de sua vida.

Neste estudo, acredita-se que a criança ao longo de sua vida e experiên-

cias, é capaz de ser protagonista de sua história, pois além de observar ela compreende muito bem a realidade que a cerca. Dadas essas observações, a apresentação dos resultados é realizada em 3 partes. A primeira traz os resultados para a questão: o que é o projeto sementes musicais? A segunda parte responde à pergunta: "o que vocês fazem aqui?" e a terceira parte apresenta os resultados para a 3ª pergunta que é: "o que vocês aprendem aqui?"

O sementes musicais é um incentivo, uma inspiração, um projeto que acolhe crianças

No quadro a seguir estão sintetizadas as idéias centrais encontradas para responder à questão: O que é o projeto sementes musicais? Mediante essa pergunta objetivou-se identificar quais as percepções das crianças sobre o projeto do qual participam. Foram encontradas 8 ideias centrais.

Quadro 1 - Síntese das ideias centrais – O que é o projeto sementes musicais?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Forma de sair da rua	P-01, 12 a, masculino, 04 anos no projeto
B	Forma de ajudar o outro.	P-01, 12 a, masculino, 04 anos no projeto P3, 10 a, masculino, 3 anos no projeto P4, 9 a, feminino, 2 anos no projeto
C	Expressar sentimentos	P-01; 12 a, masculino, 04 anos no projeto P-05, 12 a, feminino, 02 anos no projeto
D	Aprender música para ajudar a família.	P-02, 10 a, masculino, 3 anos no projeto
E	Projeto para aprender musica e se divertir.	P-03; 10 a, masculino, 3 anos no projeto P-06, 10 a, feminino, 02 anos no projeto
F	É uma coisa que aprende a cantar e a tocar instrumento.	P-08,10 a, feminino , 02 anos no projeto
G	Um incentivo, Uma inspiração..	P09; 11 a, feminino, 05 anos no projeto P10, 10 a, feminino, 05 anos no projeto
H	Projeto que acolhe crianças	P11, 10 a, feminino, 03 anos no projeto P12, 11ª, feminino, 02 anos no projeto

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Como forma de recorte, devido esta pergunta resultar em muitas ideias centrais, resolve-se destacar as ideias centrais B, E e F, por elas terem sido construídas por mais de uma criança, dando uma ideia mais completa do universo que se está estudando.

A Ideia central **B** intitulada " uma forma de ajudar o outro", traz a concepção de que o projeto busca a ação colaborativa, o pensar coletivo, a empatia humana. Assim, o discurso coletivo criado foi: "De ajudar, de ensinar as pessoas a tocar um instrumento".

Nesse discurso, observa-se a relação com o outro que se dá de forma colaborativa, uma ação é compreendida como um auxílio para o desenvolvimento e faz parte de um processo, "essa ação colaborativa pode se dar até com outra criança que pode trazer contribuições, compartilhar experiências e assim, ajudar a impulsionar o desenvolvimento. Essa ação colaborativa não é garantia de desenvolvimento, mas apenas criam-se condições de possibilidades para que ele ocorra (MARTINEZ & PEDERIVA, 2013, p. 112). Sendo assim:

> A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições de possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação [...]. O fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização. (PEDERIVA & TUNES, 2013, p. 53).

De maneira geral, o fazer grupal instiga essas ações colaborativas em que um aprende e ensina com o outro, esse aspecto cria um contexto de troca de experiências e de conhecimentos. Ademais, a prática educativa se dá de maneira igual, na qual todos têm responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento musical e humano do outro.

> As crianças iniciam o processo de atividade musical e já são provocadas a compartilhar. Elas são desafiadas a exercerem essa prática, a trocar e, assim, ajudar os outros. Nessa situação, ambos aprendem, todos são impulsionados para o desenvolvimento, pois se trata de um desafio que surge diante da necessidade e da vontade (MARTINEZ & PEDERIVA, 2013, p119)

A ideia central **E"aprender música e se divertir",** foi elaborada por três participantes, meninas, que falam do projeto como uma iniciativa importante para democratizar a educação musical para crianças que não tem condição e que proporciona uma vivência também com outras crianças que não estão em situação de vulnerabilidade, assim como relatam ser ali um espaço democrático, com crianças de várias idades, onde se divertem e aprendem música de maneira dinâmica.

Observou-se que além da diversidade de idades, existe a diversidade de experiências, o aspecto que representa uma grande riqueza de aprendizado, por meio da troca e do compartilhamento de conhecimentos. Sendo assim, o DSC elaborado tornou-se:

> Um modo da gente se divertir, também é um projeto social que engloba, crianças e pessoas de várias idades que a gente acaba se divertindo e aprendendo música. O projeto foi criado não só pras crianças que não tem condição, mas pra todas, não só pra aprender música, mas também pra se divertir (Participantes: G1, 12 anos. I2, 10 anos. AG, 12 anos).

A ideia central **F. intitulada "projeto de música, que acolhe crianças"**, foi elaborada por duas meninas, a primeira de 10 anos fala do projeto de maneira generalista, só diz que ele é um projeto de música, de maneira genérica, e a segunda participante que tem 11 anos e já verbaliza com mais maturidade, analisa o projeto de maneira crítica, em que observa as funções sociais da iniciativa ao relacioná-la a um espaço de oportunidade às crianças que não tem condições financeiras e sociais, assim como fala também do projeto como um lugar em que se incentiva o protagonismo infantil e se cuida da autoestima dos alunos. Desta forma o DSC criado foi:

> É um projeto de música. Tipo, eu acho que é um projeto que acolhe crianças que não tem, quer dizer, de fazer uma aula de música, aqui a mensalidade é muito baixa, tem pessoas que não tem todo esse dinheiro assim pra fazer aula de músicas em outros locais. Então eu acho que é pra crianças pensarem no talento que elas têm (Participantes: Cv1, 10 anos, Lu, 11 anos).

Os resultados para a pergunta *"o que é o projeto sementes musicais?"* trouxeram diferentes compreensões para cada participante, no entanto apresentam alguns pontos em comum, tais como: um espaço de oportunidade para a formação humana, um lugar onde aprendem e se divertem e se sentem acolhidos.

"Além da gente se divertir, a gente também aprende a tocar o instrumento, além do instrumento a gente também canta, então eu acho que é legal, pras crianças desenvolver".

Esse tópico apresenta as respostas das crianças para a pergunta: O que vocês fazem no projeto Sementes Musicais? Foram encontradas 5 idéias centrais que geraram 5 discursos diferentes.

Quadro 2- Síntese das ideias centrais – O que vocês fazem no sementes?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Canta, dança e toca	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto
B	Aprende a ter educação	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto
C	Se diverte	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto
D	Faz gincana	P6, 120a, feminino, 02 anos no projeto P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto P7,12a, feminino, 02 anos no projeto
E	Aprende a se apresentar em público	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto

Também como forma de recorte, devido esta pergunta resultar em muitas ideias centrais, resolve-se destacar as ideias centrais A, C e D, por elas terem sido construídas por mais de uma criança, facilitando a compreensão.

A ideia central denominada "**A**: Canta, dança e toca", foi elaborada por três crianças, sendo elas, uma menina e um menino, que descreveram em suas falas o fazer musical e as vivências do Projeto Sementes musicais. O DSC elaborado dessa Ics foi:

> A Gente canta, a gente toca, A gente dança. Aprende várias músicas, faz coral, canta, dança e toca. (Participantes: P1, 12 anos. P2, 10 anos, P5, 12 anos).

Sobre essa diversidade de experiência, outros participantes relatam estes percursos musicais e artísticos, bem como descrevem seus sentimentos e expressões em cada um desses momentos. Aqui são destacadas algumas falas individuais, para melhor compreensão do discurso.

> A gente tipo entra, faz uma experiência e não gosta, ai fala com a tia Priscila, quando eu fazia flauta eu falei pra ela que queria fazer violão, como tinha poucos, assim, porque antes, os instrumentos eram fornecidos, mas tinha poucos, não tinha muito recurso, ai não deu de eu passar logo que eu queria pro violão, mas não durou muito tempo não pra eu mudar,... Ah a gente aqui faz shows, tipo era tudo muito pequeno, aí um ano a gente foi pro Teatro vitória e ano passado fomos pra casa de cultura, que é um lugar grandão, e você sabia que tinha até gente em

> pé pra ver a gente. A gente ficou bem feliz, e também nervosos. (P14, 11 anos)

> Aprende a tocar violão, a gente aprende a cantar, a afinar a voz e sem afinação, ninguém, por exemplo se eu for fazer um show e sem afinação ninguém vai gostar igual no programa do ratinho, é 10 ou 1000, ai tudo desafinado não dá". P15, 11 a, masculino, 03 anos no projeto).

A ideia central **C** "Se diverte", foi elaborada por três participantes, meninas, que falam do projeto como um espaço em que aprendem a tocar um instrumento, porém que não é somente isso, elas também se divertem, onde gostam de estar por também se sentirem bem, por encontrarem outros amigos. O DSC desta questão segue:

> A gente se diverte. Além da gente se divertir, a gente também aprende a tocar o instrumento (Participantes: P5, 12 anos. P12, 11 anos. P7, 12 anos).

O discurso coletivo acima demonstra o quanto o estudo da música, enquanto modalidade artística, convida à participação, a consolidação da autoconfiança, desenvolve a concentração, a disciplina e contribui com a autoestima. Sobre isso Gainza (1988, p.95) contribui ao afirmar que "Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar". Os relatos demonstram que no ambiente do projeto além das aulas de música ou nas aulas de música, muito mais que se aprender a tocar, compartilha-se de momentos, vivências prazerosas e que proporcionam momentos alegres a quem participa. Estes relatos são reforçados na próxima ideia central construída por outros participantes.

Sobre esse aspecto, Martinez e Pederiva (2013, p.131) colaboram, ao afirmarem que:

> O "alvo é o processo, é a própria atividade musical, é a vivência, é o encontro do grupo, é a celebração diante da atividade realizada, é o compartilhado das experiências. Isso é o importante. São momentos que ninguém vê, mas que cada pessoa vivencia e toma pra si como essencial.

Cruvinel (2005) em uma abordagem sobre ensino coletivo de música corrobora com o discurso das autoras acima, ao falar que é possível perceber que, a coletividade ao permitir a interação entre os educandos por intermédio da convivência, não só favorece a socialização, como também colabora para motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico, prazeroso e divertido.

A Ideia central **D**: Se diverte. Faz gincana, foi elaborada por 04 meninas,

que analisam o projeto com um lugar que encontram uma dinâmica que vai além do ensino de música, em que gostam de participar porque ali também aprendem a conviver com o outro, a dialogar com o outro, a ajudar o outro, assim como brincar. O DSC ficou elaborado da seguinte forma:

> A gente se diverte. Faz gincana. Além da gente se divertir, a gente também aprende a tocar o instrumento. Às vezes a tia Pri faz gincana. (Participantes: P6, 10 anos. P5, 12 anos. P12, 11 anos. P7, 12 anos)

Observou-se nesta questão que as visões também surgem de maneira subjetiva para cada aluno, porém são uníssonas em disserem que no projeto cantam, dançam e tocam, outros afirmam que ali aprendem a ter educação, se divertem também, fazem gincana e alguns relatam aprender a se apresentar em público. Nesta questão, todos os que responderam tinham mais de dois anos no projeto e seus relatos além de maduros, contavam um pouco da história do Sementes Musicais.

A gente aprende a viver em grupo, conviver com as pessoas, a ensinar outra pessoa a tocar, aprende a ser feliz, aprende se divertir

Nesse tópico são apresentadas as idéias centrais para a pergunta: O que vocês aprendem no projeto Sementes musicais? Foram encontradas 11 ideias centrais, geradoras de 11 discursos.

Quadro 3 - Síntese das ideias centrais – O que vocês aprendem no sementes?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	A respeitar os outros	P1,12a, masculino, 04 anos no projeto P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
B	A fazer a diferença	P18, 11a, feminino, 01 ano e meio no projeto
C	Aprende a tocar um instrumento	P1,12a, masculino, 04 anos no projeto P7,12a, feminino, 02 anos no projeto P13, 12a, masculino, 02 anos no projeto P14,12 a, masculino, 02 anos no projeto P15, 11ª, masculino, 03 anos no projeto
D	Socialização	P1,12a, masculino, 04 anos no projeto P2,10a, masculino, 03 anos no projeto

E	Ser alguém na vida, ajudar a família.	P19,10a, masculino, 01 e meio anos no projeto
F	Aprende música, aprende a cantar	P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto P9, 11 a, feminino, 05 anos no projeto P8, 10 a, feminino, 02 anos no projeto P16, 9 a, masculino, 03 anos no projeto
G	Aprende ser feliz, aprende se divertir	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
H	Aprende a ser simpática	P5, 12 a, feminino, 02 anos no projeto
I	Faz novas amizades	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
J	Aprende a se controlar.	P10, 12 a, feminino, 05 anos no projeto
L	a gente brinca. Aprende.	P9, 11 a, feminino, 05 anos no projeto

Como nesta questão muitas ideias centrais foram construídas individualmente, optamos em discorrer nesta pesquisa apenas sobre as ideias centrais A, C, F, pois estas foram elaboradas por mais de uma criança, nos fazendo compreender de maneira mais genérica sobre o projeto de música.

A ideia **central A** "a respeitar os outros", foi elaborada por 05 participantes, que descrevem que no projeto além de aprenderem a tocar e dançar, ali tem um ensino voltado à formação humana. O DSc desta questão segue:

> A respeitar, a tocar, a dançar. A gente aprende a respeitar e a tocar.O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo.Porque tipo assim, por causa desse projeto eu comecei a frequentar a igreja, aprendi a respeitar as pessoas, respeitar elas. O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo (Participantes: P1, 12 anos. P5, 12 anos. P10, 12 anos, P6, 10 anos, P7, 12 anos).

Neste discurso, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, e principalmente no que se refere aos valores humanos, pautados no respeito ao próximo, atendendo além dos aspectos do desenvolvimento humano, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional e da formação cidadã.

Esse discurso nos permite compreender o contexto educativo musical do projeto em questão, em que o acesso a diferenciadas formações formam o procedimento condutor do trabalho desenvolvido naquele espaço, assim como

o foco na socialização e integração do ser, há um foco na formação humana.

Ideia central **C** "Aprende a tocar um instrumento" foi elaborada por 05 crianças, que descrevem que no Sementes musicais aprendem a tocar um instrumento. O DSc desta questão ficou da seguinte forma:

> O instrumento. Aprendo a tocar, a tocar um instrumento. Aprendo aula de violão, tipo só o violão eu aprendo (P1, 12 anos. P2, 10 anos. P18, 11 anos, P14, 12 anos. P15, 12 anos).

A Ideia central "Aprende música, aprende a cantar", foi elaborada por três participantes, que descrevem o fazer musical do Sementes musicais, em que aprendem os códigos musicais, são incentivadas a pensar que são capazes de cantar, de ter um bom desempenho. O DSc elaborado desta questão segue:

> Aula de música, a cantar, aprende as notas. Fiquei muito feliz porque aqui eu aprendi a cantar, eu não sabia que eu cantava, foi bem legal (Participantes: G1, 12 anos. P16, 11 anos. P8, 10 anos).

Este discurso faz refletir acerca da prática educativa pautada na ação colaborativa tão enfatizada por Martinez e Pederiva (2013), em que as mesmas acreditam que o educador possa ser um organizador do espaço educativo e um orientador no processo educativo da criança, pensando no processo de ensino aprendizagem, sem que as crianças percam a essência de ser criança, em que possam aprender brincando, em que a prática as auxilie na consolidação da sua autoconfiança, autoestima e que também se divirtam, isto é, que não se perca de vista o interesse da criança para com a atividade musical.

Para o questionamento sobre o que aprendem no Sementes Musicais, observou-se que as respostas ainda que ditas com palavras diferentes convergem em seus significados sociais, alguns dizem aprender no projeto a respeitar os outros, a fazer a diferença, aprendem a tocar um instrumento e a se socializar, a ser "alguém" na vida, ajudar a família, outros afirmam que aprendem música, aprendem a cantar, bem como afirmam também aprender a ser feliz, a fazer novas, se divertir , a se controlar e a brincar.

Partindo desse viés, em que se acredita que a musicalização das crianças é construída a partir de seu convívio existencial, alguns autores como Martins (2004) dizem ser necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para as crianças seguindo esta linha de raciocínio, pois segundo ele, a musicalização pode proporcionar e influenciar na formação do desenvolvimento futuro desses seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é um recorte da experiência vivenciada durante os 02 anos de inserção ecológica no Projeto Sementes Musicais. Nela descreveu-se o trabalho realizado com as crianças desse projeto a partir do olhar delas mesmas, dando-se visibilidade aos pontos de conexão, que integram a realidade social de todos os envolvidos, o ambiente, as experiências, os saberes desse espaço não-formal de ensino.

Os resultados da pesquisa indicaram que as crianças atribuem ao projeto possibilidades que estão para além do ensino de música, perpassando pela inclusão social, o entrar em contato com novas experiências, vivenciar a ludicidade necessária na infância e evitar situações de vulnerabilidade. Nesse sentido,

REFERÊNCIAS

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. [tradução de Beatris A. Cannabrava]. 2.ed. São Paulo: Summus,1988.vol.31.

GIL, Antonio Carlos: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____**. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: Congresso da Anppom**, 14. 2004, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre: ANPPON, 2003, p. 1484- 1595.

_____. **Terceiro setor e projetos sociais em música**. Ponto de Vista, mai. 2003. Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2016.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. *Depoimentos e discursos:* uma proposta de análise em pesquisa social.Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MARTINS, Rosimary Pereira Lima. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso.** 2004. Monografia do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

MARTINS**,** João Carlos. ***Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.*** Disponível em: http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas Acesso em 06 jul. 2009.

MARTINEZ ,**Andréia Pereira de Araújo Martinez & PEDERIVA,** Patrícia Lima Martins."O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças de Martinez e Pederiva (2013).

MENEZES, Evandro Carvalho de. **A educação musical na ONG Corpo Cidadão**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MÜLLER, Vânia B. **A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA**. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins e Tristão, Rosana Maria. **Música e Cognição**. *Ciências & Cognição*; Ano 03 Vol. 09. 2006

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). 2006, Brasília.

SANTOS, Regina M. S. **"Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical.** Revista da Abem, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004.

_____. **A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia, 2001, p. 41-66.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

_____ **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2014.

_____. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2000.

A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS PELO VIÉS DA ALTERIDADE: O LIMIAR ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO

Joselma Salazar de Castro
Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação,
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
josalazardecastro@gmail.com

Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina, FAED/UDESC; Florianópolis-SC; Brasil.

Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Florianópolis-SC; Brasil.

RESUMO

Este artigo, resultante de uma tese de doutorado, tem por objetivo central discutir a prática pedagógica das professoras de crianças bem pequenas pelo viés da *alteridade*, como processo constitutivo da docência. O intuito desta pesquisa foi aprofundar o conhecimento acerca da docência na primeiríssima infância, a partir de um estudo realizado em um grupo de seis meninas e nove meninos com idade entre dois a três anos – 15 crianças – e seis professoras que compartilhavam a responsabilidade docente com o grupo em questão, em uma instituição pública de Educação Infantil em uma capital no sul do Brasil. A metodologia da pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa e interpretativa, apoiada em estudos de orientação etnográfica em pesquisa com crianças.A imersão, no campo escolhido para a pesquisa, ocorreu durante cinco meses, totalizando 48 períodos frequentados, gerando uma média de 140 horas de observações. A escolha por falar em períodos e não em dia frequentado, deve-se ao fato de que em cada turno, havia uma professora regente com carga-horária de 20 horas semanais e as respectivas auxiliares de sala, que cumpriam carga-horária de 30 horas semanais, por período.Também participaram da pesquisa, uma professora auxiliar e uma professora de Educação Física, totalizando seis adultos. Foi possível, neste estudo, identificar que a abordagem sobre a *alteridade* revela a necessidade de um agir pautado na ética e na sensibilidade e uma atenção à relação *eu/outro*, aspecto que envolve o cuidado de si e o cuidado do outro – individual e coletivo. A *alteridade* é constitutiva da identidade da pessoa, uma vez que é pelas relações sociais com outras consciências, mediadas pela linguagem, que o sujeito se forma. Toda a atitude humana é revestida de significado, cada palavra proferida, cada gesto, olhar, enunciam ao outro como ele é visto, como as relações em dado espaço são constituídas. É relevante esta compreensão sobre a atividade mediadora como expressão semiótica, em que não apenas a interferência direta do/a professor/a com a criança lhe oferece base para a sua formação

intersubjetiva, mas toda a atitude e conduta do adulto em relação ao coletivo. Compreender estes aspectos favorece a formação de uma prática pedagógica em torno do ato social, no qual requer a presença da dimensão do dever ético – responsável e responsivo. A pesquisa buscou contribuir com a produção do conhecimento acerca da docência na educação infantil, principalmente com as crianças de zero a três anos que possuem jeitos tão particulares de estar no mundo e de enunciar a forma como interpretam os contextos sociais, dos quais participam. Desta forma, foi possível identificar que o modo como os/as professores/as se relacionam com as crianças nos diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil, considerando e acolhendo suas revelações,pode delinear um perfil de responsividade que favorece a constituição da prática cotidiana dos/as docentes em ato pedagógico, em que ambos falam, ambos escutam e ambos significam.

Palavras-chave: Ato Social. Crianças de Zero a Três Anos. Educação Infantil. Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

No presente artigo abordamos aspectos relacionados à docência na educação infantil com crianças bem pequenas a partir de alguns conceitos bakhtinianos, a saber, *ato social*, *exotopia* e *alteridade*. Esse último conceito ganha destaque como elemento constitutivo de uma docência mais sensível e horizontalizada às manifestações comunicativas das crianças bem pequenas. Tal abordagem parte de uma tese de doutorado, concluída no ano de 2016. Nesse estudo buscou-se conhecer o modo como as professoras constituíam a docência a partir do campo da discursividade nos momentos de interação e brincadeiras das e entre as crianças. Participaram[19] desta pesquisa seis meninas e nove meninos com idade entre dois a três anos – 15 crianças – e seis professoras que compartilhavam a responsabilidade docente com o grupo em questão, o Grupo III. A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil na cidade de Florianópolis/SC/ Brasil.

A orientação teórica e metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativo (AMORIM, 2004; AZANHA, 1992; GATTI, 2002; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e interpretativo (GEERTZ, 2008), aportando-se nos estudos bakhtinianos e na orientação etnográfica em pesquisas com crianças e em contexto escolar (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2010; GRAUE e WALSH, 2003; MERCADO, 2002).

O conhecimento que se produz acerca do campo da pesquisa passa necessariamente pela forma como interpretamos as situações vivenciadas. Para Amorim (2004), estudar e conhecer mais de uma cultura, de um dado campo,

[19] No Semestre I de 2014 a pesquisa foi aprovada, conforme parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número: 717.497.

requer do pesquisador "compreender o sentido de alteridade, ao mesmo tempo em que mantém e mostra a distância. Para fazer isso, precisa interagir intensamente no campo, de modo a adquirir a capacidade de apreender os modos de ação do outro inscritos em linguagem." (p. 48). O processo de compreensão da alteridade, do qual fala a autora, relaciona-se com a ideia de interpretação dos sentidos daquilo que fala e enuncia o *outro*, que de um lugar exotópico o pesquisador poderá reconstruir o sentido da enunciação. O conceito de exotopia para Bakhtin (2006) vem da ideia de excedência da visão de olhar ao *outro* de um lugar extra localizado, em que me coloco no lugar dele sem perder de vista o meu lugar único, minha localização responsável em relação a ele.

Estudos que envolvem a participação das crianças bem pequenas, a entrada no campo é sempre um momento crucial, sobretudo por existirem diferenças "óbvias entre adultos e crianças", como a cognitiva e comunicativa, de poder e de tamanho, como assevera Corsaro (2004, 2011). Diante dessas óbvias diferenças, há de se pensar na posição assumida pelo pesquisador frente às crianças, em um contexto coletivo de educação, em que a autorização para elas participarem da pesquisa foi concedida por seus responsáveis, e não por elas mesmas. No entanto, a atenção ao assentimento[20] das crianças foi bússola orientadora para o agir e permanência da pesquisadora no campo de pesquisa.

Graue e Walsh (2003) ressaltam que dificilmente são as crianças a definirem o que vai acontecer em uma pesquisa em que elas fazem parte. De modo geral, são os adultos que determinam o que pode ou não acontecer. Nesta direção, torna-se necessário haver o assentimento de todas as partes (crianças e adultos) para que o pesquisador possa permanecer, conhecer e compreender aquele contexto de convívio coletivo, assim como tomar como informantes da pesquisa as próprias crianças, como representantes diretas do que lhes é cotidianamente proposto (CORSARO, 2011), conhecendo mais de sua alteridade. Para Ferreira,

> [...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observalidade e participação [...]. (2010, p. 164)

A observação implica, portanto, um processo de decisão sobre o que observar e como observar. Nas premissas de Corsaro (2011), podemos fazer a

[20] O conceito de assentimento está relacionado à ideia de as partes estarem de acordo, haver anuência, consentir (HOUAISS, 2009), porém de modo negociado, e não apenas firmando uma aceitação de participar de algo, devido a uma assinatura. No caso das pesquisas com crianças bem pequenas, esse conceito é bastante importante e aqui o abordamos também pelos estudos de Ferreira (2010).

escolha de pesquisar com as crianças e, em nosso caso, também com as professoras, e não sobre os sujeitos partícipes de um dado contexto. Um grande desafio estava em desenvolver uma escuta sensível, uma vez que, apesar do fato de as professoras terem suas faculdades mentais plenamente desenvolvidas e poderem falar claramente o que desejavam e esperavam ou não da pesquisadora, não havia nenhuma certeza de que isso aconteceria. Seria necessário estar atenta à contra palavra, ao dito e ao não dito, à fronteira entre o verbal e o extraverbal das enunciações dos adultos e das crianças (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011).

Dessa forma, compreendemos que entrecruzar nosso olhar de pesquisadora com o olhar dos interlocutores da pesquisa orienta a aproximação e o distanciamento entre o lugar que ocupo e o lugar que ocupam elas (professoras e crianças). É um caminho para encontrar, observar, apreender e voltar ao nosso lugar estranho do delas, interpretando a discursividade verbal e extraverbal que transcorreu.

Os dados foram gerados durante cinco meses, totalizando 48 períodos frequentados, gerando uma média de 140 horas de observações, utilizando como recursos, diário de campo, fotografias e vídeo-gravação, além de entrevistas e coleta de depoimentos com as professoras e constante diálogo com as crianças e com os adultos. Diante do exposto, foi possível gerar blocos interpretativos a partir de alguns conceitos bakhtinianos, como o de alteridade. No bloco interpretativo a partir do conceito de alteridade, outros conceitos de Bakhtin – dialogismo, escuta, sentido, significado – em muitos momentos, se inter-relacionavam e, por isto, já não poderiam ser tratados como categorias de análise, por não serem autoexcludentes[21].

O conceito de alteridade que aqui será abordado como constitutivo de uma docência respondente e responsiva pode ser definido pelo conhecer de si pelo conhecer do outro. Isto exige o excedente da visão para que o *eu-para-mim* ou o *outro-para-mim* possa, do seu vivenciamento, do seu ponto de vista, contemplar e conhecer o vivenciamento da outra pessoa. A alteridade está relacionada com o coro de vozes que habita na consciência individual de cada um e relaciona-se com as posições de outrem. O modo como me dirijo às pessoas é orientado socialmente, mas é exclusivo meu e não pode ser praticado pelo outro, que ocupa um lugar fora de mim (BAKHTIN, 2006). Isto em uma relação empática, mediada por um signo ideológico que exige interpretação e compreensão da palavra alheia. A alteridade é constitutiva da identidade da pessoa, uma vez que é pelas relações sociais com outras consciências que o sujeito se forma:

> Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se

[21] Para maiores informações sobre a organização metodológica da pesquisa, consultar Castro (2016). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173271

> estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade de existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010a, p. 65-66).

Para o autor, a participação de uma pessoa na vida da outra é uma atividade participativa e demanda responsabilidade. Não basta apenas conviver, é necessário compreender quais são os aspectos sociais e ideológicos que o levam a agir de um modo ou de outro. Desta forma, entendemos que o conceito de alteridade é relevante nos estudos concernentes à educação das crianças bem pequenas.

A construção da alteridade do eu pelo horizonte do outro

A linguagem passa a ser o elo de aprendizagem entre as crianças e as professoras, sempre estabelecido pelas relações sociais. A constituição da docência se define diariamente, por meio de seus fazeres pautados também na observação e na reflexão da prática pedagógica. Ou seja, pautando-se nos indicativos das crianças sobre seus modos de se apropriar dos conhecimentos e de interpretar e agir sobre o que lhes é proposto.

Aqui definimos a docência na Educação Infantil como ato pedagógico, estabelecida por um conjunto de elementos do cotidiano que requer a problematização sobre vários aspectos da rotina instituída nestes espaços de coletividade. Por mais que pareça "chover no molhado", ainda é necessário discutir o ato de planejar sistematicamente, da observação atenciosa, dos registros e de uma avaliação que supere o olhar focado somente na criança, mas que evidencie a prática pedagógica e o contexto no qual acontece este processo.

Pensar a docência com as crianças de zero a três anos e as dimensões da prática pedagógica a partir do conceito de ato social (BAKHTIN, 2010a), concebendo-a como ato pedagógico, e não como ação pedagógica, justifica-se pela compreensão de que ato e ação não possuem o mesmo significado. Na concepção bakhtiniana, o agir desprovido de uma consciência responsável e respondente – que responde ao outro com responsabilidade, tomando sua suposta interlocução como orientação para a palavra, para a enunciação – é ação mecânica. Já o ato social, exige assumir enunciações e respostas responsáveis, exige responsividade sobre o que se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo. É o outro, no caso da educação infantil, as crianças, que complementando os sentidos do que digo ou faço – pelo modo de olhar, pelo tom de voz, pelo movimento corporal – convocam-me a assumir responsabilidade pelo meu próprio agir. Para compreendermos a docência como ato pedagógico, por meio do conceito de ato social, torna-se necessário

dialogar com o que Bakhtin (2010a) apregoa:

> Somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010a, p. 66).

Essa compreensão da responsabilidade para com o outro no momento do agir, no contexto das práticas pedagógicas, na Educação Infantil, em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como o efetivamos, aqui é definido por docência como ato pedagógico. O ato pedagógico das professoras, assim compreendido, realiza-se no próprio fazer, na interação com o outro-criança, e com o outro-adulto. É um ato vivo que se materializa cotidianamente, tornando-se inacabado na e pela corrente viva da linguagem.

No cotidiano da Educação Infantil, estabelecer a relação entre teoria e prática implica fundamentalmente estar em correlação com cada criança, com a vida de cada sujeito. A apropriação de fundamentos teóricos para que, na atividade prática, se aja com clareza, exige a excedência da visão, requer que com o olhar distanciado, coloquemo-nos no lugar do outro ao agir, criando maiores possibilidades de a docência ser pautada no princípio da alteridade.

Nesta direção, a atividade intencional, planejada e refletida poderá transformar o já existente. Isto eleva a atividade prática a um lugar de grande importância nas relações sociais; sem ela nada seria possível de modificar. Assim, pelo ato pedagógico, provido de fundamentação teórica, a partir de um agir altero e dialógico, a docência para com as crianças bem pequenas, torna-se práxis educativa. Segundo Sánchez Vázquez (2011), "toda práxis é atividade, mas nem toda a atividade é práxis" (p. 221). A *práxis* é uma forma de atividade específica, que somente se realiza entre um plano ideal, consciente do que se deseja alcançar em relação ao plano material, ao que já está estabelecido.

Apenas o plano das ideias e a compreensão teórica não seriam suficientes para qualquer mudança que se objetivasse efetivar. No entanto, a atividade por si só também se encontra desvestida de condições filosóficas capazes de elevar a atividade prática à transformação social. Quando a atividade prática se materializa, desprovida da teoria, ou como diria Bakhtin (2010), sem relação entre a ética (a vida) e o conhecimento, o resultado dela torna-se um agir por agir. A ausência de intencionalidade clara do que se deseja transformar não efetiva a atividade humana como *práxis*. A este respeito, Sánchez Vázquez esclarece que

> [...] a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (2011, p. 239).

Para o autor, é necessária uma relação entre teoria e prática para que a atividade se torne *práxis*. É a atividade prática do humano sobre o real existente que gera a transformação. A teoria possibilita transformar a consciência sobre as coisas e sobre os fatos que se objetiva modificar, mas não transforma efetivamente nada sem a realização prática do homem (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

Diante disto, atentar-se aos sentidos que atribuímos aos modos das crianças nos comunicarem e aos sentidos que atribuem ao nosso agir, como recurso valorativo para a reflexão do nosso próprio fazer, é afirmar-se responsavelmente frente à tarefa de educar e cuidar. É compreender como se efetivam os modos com os quais a criança aprende, os seus valores, os seus próprios agires, que se estabelecem nas relações, tornando as professoras responsáveis também – e muito – pela constituição intersubjetiva do humano que se lhes apresenta.

Tal problematização contribui para pensarmos nos limites que definem a relação de ensino e de aprendizagem em contextos de educação infantil. Entendemos que é necessário tencionar a relação pedagógica das professoras com as crianças de zero a três anos como meio de observar que os modos como as crianças aprendem são diversos. Isto implica perceber que não basta para a educação infantil uma postura docente pautada somente em aportes teóricos, mas é também necessário associar a base epistemológica à sensibilidade humana. Esse aspecto envolve um ensino planejado e voltado à atenção da própria postura do adulto. Isto é, não basta assumir o ensino em relação às crianças bem pequenas de forma vertical, é preciso compreender este processo de modo compartilhado. É sim responsabilidade da professora ter conhecimento teórico e condições metodológicas para a realização da prática pedagógica, mas também é necessário assumir esse processo na relação com as crianças, observando o que elas já nos indicam de potencialidades, reconhecendo na alteridade o princípio fundador para uma docência como ato pedagógico.

As relações entre o social e o individual em contexto de Educação Infantil: a alteridade em constituição

As relações que são estabelecidas entre professoras e crianças produzem sentidos na constituição destes sujeitos de pouca idade, conforme a atribuição de valores que lhes conferem os adultos. Essas relações tanto podem

oferecer condições para a formação da autoestima, diante do que as crianças já realizam, como podem gerar situações de frustrações, por aquilo que ainda não fazem ou pelo modo como se comportam. Nesta direção, compreendemos que no ato de cuidado, quando assumido por uma dimensão pedagógica, pode ser promovida a comunicação entre adultos e crianças, ampliando o repertório linguístico das crianças nestes momentos:

> A professora Grasi (PR[22]-M) constantemente está abaixada junto às crianças e sempre que observa algum conflito entre elas, se aproxima e procura saber o que houve, pergunta se pode bater; qual é o combinado; lembra de como devem falar. As crianças parecem compreender as orientações dela e logo repetem os gestos ou verbalizam algo que conota a lembrança de algum tipo de regra que vem sendo estabelecida, por exemplo: "Desculpa tá!"; "Depois eu posso brincar?"; "Tu me empresta?". Estas são falas que escuto recorrentemente entre as crianças; às vezes mediada pelas professoras, outras vezes, ditas por elas, espontaneamente, umas às outras (D.C[23]. Manhã de 05 de maio de 2014).

O excerto apresentado revela o quanto as crianças se apropriam do modo como as relações são estabelecidas com elas. Na repetição das palavras, orientada pela professora, as crianças estão ampliando sua discursividade, além de demonstrarem estarem se apropriando de como estabelecer relações de respeito com seus pares. Conforme Zani e Emiliani (1983), esta orientação linguística se relaciona com a formação humana do adulto que intervém. Para as autoras, "Os adultos usam de fato a expressão direta de suas próprias opiniões e sentimentos para estimular as crianças a produzir intervenções que, independentemente, do tema que tratam, tornam objeto de conversação envolvendo também as outras crianças presentes" (ZANI e EMILIANI, 1983, p. 101).

Nesta dinâmica comunicacional, as autoras chamam a atenção sobre perguntas e respostas fechadas, isto é, quando a criança é questionada a respeito de algo e logo responde formando uma sucessão de perguntas-resposta, o que aproxima a professora da criança e promove o repertório discursivo dela. Para as pesquisadoras, embora haja um domínio por parte do adulto na condução do diálogo, quando este procura orientar sua intervenção pelo que manifestou a criança, os limites e regras de convivência são estabelecidos de modo negociável entre as duas partes. Ignorar a possibilidade de negociação, reduzindo o processo comunicativo com as crianças, revelaria a estrutura social da instituição, mais do que as possíveis potencialidades linguísticas das crianças (ZANI e EMILIANI, 1983).

Consideramos pertinentes as indicações das autoras sobre a relação co-

[22] Professora Regente – Período Matutino
[23] Diário de Campo

municacional das professoras com as crianças, na perspectiva de considerar a criança ativa no diálogo, não verticalizando a orientação do adulto para a criança. No entanto, em relação ao episódio que apresentamos anteriormente, observamos alguns aspectos importantes. A professora em diversos momentos estava em diálogo com as crianças; ao se aproximar e falar com elas, também permitia que falassem e se explicassem, da maneira como elas conseguissem. Havia uma preocupação em estabelecer acordos, levando as crianças a se apropriarem, gradualmente, do que vinha sendo combinado e proposto. Muitas das vezes que as professoras se aproximaram das crianças, dialogando com elas, foram motivadas por situações de conflitos entre os coetâneos. Como no exemplo a seguir: "Bárbara reclama de João porque ele pegou peças de jogo, Bete, que observa, sugere que os dois deixem as peças no meio da mesa, de modo que ambos possam usar. Os dois continuam brincando" (D. C. Manhã de 19 de maio de 2014).

Estas situações, em que as professoras se aproximam das crianças intervindo verbalmente, como forma de harmonizar as relações, condiz com a observação de Hevesi (2004). Ao relatar sobre as observações realizadas na experiência de *Lóczy*, ela constata que

> [...] os educadores falam com as crianças do grupo, sobretudo quando algo "não funciona": quando choram, quando brigam entre si... Essa atitude é compreensível já que o adulto sente, com razão, que tem de intervir, e não cabe que se dirija às crianças que brincam tranquilamente. No entanto, nestas condições, as crianças se dão conta de que, se fazem alguma coisa errada, podem ter atenção do adulto. Desenvolve-se implicitamente uma forma de a criança demandar a atenção do adulto contra a qual os próprios adultos lutam (HEVESI, 2004, p. 49-50).

Diante destas observações, a autora afirma ter sido desenvolvido um trabalho com as educadoras, para que percebessem em quais das situações que envolviam as crianças elas ofereciam mais ajuda e falavam com elas. Ressalta também a importância de as educadoras observarem quando a criança expressa desejar a ajuda do adulto, mas incentiva que valorizem quando suas atitudes são adequadas e quando conseguem fazer autonomamente algo em que estejam envolvidas.

Nas observações que realizei para o presente estudo, considero que as professoras não poderiam permitir que as crianças se machucassem ou que uma criança com mais autonomia e com maiores apropriações de como dominar outra criança sempre obtivesse vantagens. Estes acontecimentos levavam as professoras a agirem, propondo negociação e explicando a importância de se respeitar a vez do colega usar um determinado objeto, para que só depois disso outra criança possa utilizá-lo também. Observei que, no caso desta pesquisa, as professoras também intervinham recorrentemente quando as crian-

ças não conseguiam realizar algo sozinhas, comunicando-se verbalmente com elas. Mas também observamos as professoras potencializando as capacidades de ação das crianças, como exposto no episódio abaixo.

> Fernanda reclama que não consegue calçar os calçados: "Não consigo, essa meia." Joana (PR[24]-T): "Não consegue? Consegue, ontem você calçou direitinho o tênis sem precisar de ajuda". Fernanda quase com ares de choro: "Não consigo!". Clara (PAS-[25]-T): "Tenta Fernanda, vem cá que eu vou te ajudar, aqui ó, tenta, vou te ajudar vem cá, vai puxando lá de baixo." Clara (PAS): "Senta, vai puxando daqui ó pra baixo [...] agora é só virar, não precisa chorar, eu não choro pra botar a meia." (D. C. Tarde de 14 de agosto de 2014).

Nesse episódio é revelado que a relação comunicacional dos adultos com as crianças vai além da satisfação das necessidades fisiológicas que elas apresentam. Estes momentos foram tomados como possibilidade de as professoras estabelecerem um elo de confiança e alicerçar uma base afetiva com as crianças. Um sujeito de pouca idade, que tem seus primeiros anos de vida em um contexto de socialização, pode encontrar no adulto disponibilidade para se relacionar. É um diferencial qualitativo para um contexto que possibilita a inúmeras situações acontecerem concomitantemente.

As ações de cuidado dos adultos com as crianças são revestidas de significados pedagógicos, de acordo com Freschi (2013). O modo como o adulto se dirige à criança para atendê-la em suas diferentes necessidades constitui um diferencial pedagógico. Significa demonstrar a toda a comunidade educativa que estas ações são inerentes à prática pedagógica. É característico da Educação Infantil, tornando-a mais qualificada. Para a autora,

> Cuidar do corpo da criança, de fato, não quer dizer, como no passado, apenas uma necessidade do tipo física, entendida como a satisfação das necessidades fisiológicas, mas também significa levar em consideração o aspecto relacional ligado a este momento, durante o qual o adulto pode transmitir para a criança segurança e confiança (FRESCHI, 2013, p. 77).

Aspectos voltados ao cuidado e à atenção minuciosa às relações entre as pessoas participantes dos contextos coletivos de Educação Infantil podem favorecer a efetivação das relações de alteridade. Observar, interpretar e compreender as enunciações das crianças pode contribuir para que suas apropriações e aprendizagens se legitimem em relações de respeito e reciprocidade com aqueles com quem se relacionam.

Concordamos com as afirmações de algumas pesquisas realizadas na Itália, nas quais se destaca a necessidade de se debater sobre a impor-

[24] Professora Regente – Período da Tarde
[25] Auxiliar de Sala – Período da Tarde

tância comunicativa dos adultos com as crianças, do papel importante que desempenham na formação destes sujeitos de linguagem (MUSATTI e PANNI, 1983; ZANI e EMILIANI, 1983). Assim, avaliamos ser necessário que o ato de comunicação verbal dos adultos com as crianças aconteça em outros momentos do cotidiano, não se restringindo apenas aos momentos de cuidado às necessidades fisiológicas e à integridade física e emocional das crianças.

A interação verbal com as crianças é fundamental no processo de constituição da linguagem delas. Para Bakhtin (Volochinov): "A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor" (2009, p. 116). Quando a palavra é anunciada, já não pertence mais ao locutor, mas àquele que a ouve e, consequentemente, responde ativamente ao que foi enunciado.

Desta forma, entendemos que identificar nas crianças a necessidade da intervenção do adulto e promover o diálogo com elas, sem ofuscar as potencialidades que possuem de agirem com autonomia, contribui na formação das funções psicológicas superiores da criança. Para Vigotski,

> É justo assinalar o fato de que no desenvolvimento da conduta da criança se modifica o papel genético do coletivo; a princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparecem em sua própria conduta de reflexão (1995, p. 147).

O que a criança vai apropriando e tornando seu estava presente na conduta das pessoas com quem se relaciona. A criança é sempre ativa, e ao se apropriar das condições do meio externo, reelabora novas formas de agir e se comunicar. Este processo passa pela apropriação do signo como meio de relação social, que posteriormente se convergirá em recurso comunicativo para si mesmo, como afirma Vigotski (2000):

> Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através de outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto se não à história de cada função isolada. Nele radica a essência do processo do desenvolvimento cultural expressado em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade (VIGOTSKI, 1995, p. 149).

Segundo o autor, este processo de personificação do indivíduo é externo porque se constitui nas relações sociais, assim como o pensamento e a linguagem, que são formados como função psicológica superior. A criança se apropria da palavra pelo significado contido nela em relação ao objeto; é necessário haver um nexo que liga a palavra ao que ela significa, passando posteriormente a fazer sentido para a criança. O significado da palavra per-

tence ao meio social, ao outro, mais tarde se tornando próprio da criança, como afirma Vigotski (1995).

A este respeito Bondioli (2001, 2004) desenvolveu estudos que contribuem com esta compreensão, auxiliando-nos a entender que a intervenção do adulto precisa ser promotora da ação da criança.

> É notório que se aprende a falar pela mediação de um parceiro mais experiente, o qual não só se dirige à criança utilizando um léxico linguístico mais amplo, mas também estruturado, de que a criança ainda não dispõe, constituindo modelos que o pequeno aprenderá ele próprio a usar (BONDIOLI, 2004, p. 62).

A autora[26] desenvolveu o conceito de "promoção do interno" (BONDIOLI, 2001, 2004). Este conceito contribui na definição do lugar do adulto-professor na relação com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil. O adulto passa a assumir o papel de tutor (como ela define) nas ações das crianças, tornando-se o mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança e colaborando para que se torne Zona de Desenvolvimento Potencial, ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

A autora assinala a necessidade de uma mediação pautada na atenção e no conhecimento sobre a criança, que vise se aproximar das suas possibilidades de compreensão, levando-a a atingir novos níveis de entendimento e aprendizagem.

Torna-se proeminente as professoras voltarem a atenção ao que e como propõem o cotidiano na Educação Infantil, sintonizado com o que as crianças revelam ser-lhes conhecido e desconhecido, nas relações que são estabelecidas entre e com elas. As crianças se apropriam muito do que veem e vivenciam, e não somente do que escutam, e se interessam ainda mais por conhecer aquilo em que percebem correspondência com o que lhes desperta interesse.

As crianças, ao serem assumidas com centralidade no contexto coletivo de Educação Infantil, podem ter suas vozes ouvidas e serem promovidas à participação. Em uma via de mão dupla, as professoras tomam os enunciados das crianças como indicativo para a organização da prática pedagógica. Deste modo, vão estabelecendo com as crianças relações de alteridade, nas quais se consolidam, em uma relação dialógica, demarcada em um contexto socialmente organizado. Quando a Educação Infantil traz as crianças como interlocutoras em potencial, a linguagem entre as pessoas participantes deste diálogo é tensionada. Esta perspectiva permite às crianças atribuírem novos sentidos ao que vem sendo estabelecido, bem como constituir novas ordens sociais naquele âmbito.

[26] A autora pauta-se no conceito de ZDP, de Vygotsky (2000a).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo versou sobre a docência na Educação Infantil, especialmente voltada às crianças de zero a três anos. Indicamos a necessidade de se assumir a organização pedagógica, reconhecendo a alteridade como princípio fundante para relações mais horizontalizadas entre os adultos e as crianças. Isso significa ter em pauta o cuidado de si e do outro, envolvendo uma atenção ao que o corpo do adulto e o corpo da criança enunciam em diferentes momentos. Sejam nos momentos de higiene e alimentação, de trocas de afeto, de choro, de silêncio e de risos.

Nessas situações de cuidado, a discursividade entre crianças e adultos está em elaboração e narrativas são criadas, ora pela linguagem verbal, ora por enunciados extraverbais.

No cotidiano da Educação Infantil, estabelecer a relação entre teoria e prática implica, fundamentalmente, correlacionar a organização pedagógica (planejamentos, observação, registro, avaliação, organização de tempo e espaços) com cada criança, com seus modos peculiares de se expressarem. Essa organização, conscientemente planejada, pode ser caminho para romper-se com a ideia, socialmente impregnada de que, na Educação Infantil, o pouco de garantia e qualidade previstas pelas políticas públicas nacionais em relação ao atendimento em creches, seja suficiente.

Outro aspecto em evidência é a necessidade de se visibilizar o quanto de conhecimento e formação ética e humana são necessárias para ser professora nessa área. A atenção a esses aspectos pode também influenciar na constituição de outros marcos de referência, promovendo a formação ideológica de que a educação das crianças de zero a três anos é tão importante e necessária como nas demais etapas da Educação Básica.

Atentar-se ao modo como nos dirigimos às crianças, nos momentos que exigem maior cuidado, atendendo-as em suas diferentes necessidades, pode conferir à prática cotidiana um diferencial pedagógico, quando planejado, previsto e refletido. Tal atenção pode favorecer maior consciência sobre a nossa relação individual com o coletivo, nos possibilitando a mudança de posição, um colocar-se no lugar do outro mais efetivo. Prever por escrito o modo como dirigir-se às crianças, pensar no seu agir buscando no vivenciado possibilidades de alterar qualitativamente as vivências, eleva a condição de um fazer (sem pensar) para uma prática praxiológica. Estabelecer relações de alteridade com as crianças bem pequenas convida a uma escuta constante ao que elas enunciam e a um diálogo inacabado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCAR. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** BAKHTIN, Mikhail (1929). **Estética da criação verbal**. introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov 4. ed. 2ª tiragem. 2006. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOSHÍNOV, Nikoláievich Valentin). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: **palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BONDIOLI, Anna Maria. Promuovere dall'interno. In: BONDIOLI, Anna. FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia.** Quaderni Infanzia. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

_____. The adult as a tutor in fostering children's symbolic play. IN: GÖNCÜ Airtin. KLEIN, Elisa L. **Children in play, story, and school.** New York:The Guiford Press, 2001.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas.** Department of Sociology, Indiana University, Bloomington, USA [2004?] (mimeo)

FERREIRA, Manuela Maria. "– Ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Reflexão e ação**. v. 18, nº 2, Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2010. p. 151-182. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FRESCHI, Enrica. **Il piacere di prendersi cura di sé:** il momento del cambio al nido. In: CATARSI Enzo; FRESCHI, Enrica. Le attività di cura nel nido d'infanzia. Parma, Itália: Edizioni Junior. S. P. A, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças de grupo. In: FALK J. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. São Paulo: JM Editora, 2004. p. 47-53.

HOUAISS, Antônio. **Houaiss**: dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERCADO, Ruth Maldonado. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada en los niños. México: FCE, 2002. (Colec. Educación y Pedagogía).

MUSATTI, Tullia, PANNI, Stefania. La comunicazione in asilo-nido: momenti di sviluppo e situazione. In: MANTOVANI, Suzana, MUSSATI, Tullia. **Adulti e bambini**: educare e comunicare. Bergamo, Itália: Juvenilla S. P. A., 1983.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2.ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Historia del desarrolho de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANI, Bruna; EMILIANI, Francesca. Analisi della conversazione adulto-bambino in asilo nido. In: MANTOVANI, Suzana; MUSATTI, Tullia. **Adulti e bambini**: educare e comunicare. Bergamo, Itália: Juvenilla S. P. A, 1983.

CRIANÇA E INFÂNCIA NA REGIÃO AMAZÔNICA: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Jussara Oliveira de Souza
Universidade Federal do Acre-UFAC; Cruzeiro do Sul-AC; Brasil.
sarah.bezerra@hotmail.com.br

Gyane Karol Santana Leal
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC; Florianópolis-SC; Brasil.

Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Florianópolis-SC; Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa parte da premissa de que o brincar é fundamental na constituição da criança. O estudo apoia-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural, especialmente, nos estudos realizados por Vigotski. Para o autor, o brincar constitui-se em atividade fundamental para a criança construir ideias, hipóteses, argumentos, exercitar a troca de papéis e construir regras. As noções sobre espaços e tempos e o exercício da linguagem também se consolidam no brincar. Considera-se a escola como um lugar privilegiado para o brincar, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da criança. Neste trabalho são apresentados resultados de duas pesquisas realizadas na região norte do Brasil: nos municípios de Cruzeiro do Sul, no Acre e de Parintins, no Amazonas. Ambas investigações analisaram se e de que modo o brincar está contemplado nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas dos professores dos primeiros anos do ensino básico (incluindo-se educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Foram analisadas as Propostas Curriculares municipais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas, com o intuito de compreender como a brincadeira ou o brincar estão contemplados. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico, envolvendo 4 escolas de Educação Infantil, sendo duas na cidade de Cruzeiro do Sul-AC e duas em Parintins-AM, ambas na Região Norte do Brasil. Percebemos que nos documentos investigados o brincar das crianças estão inseridos nas práticas docentes, contudo, existe uma diferença no que se refere ao tempo disponível para essas atividades dependendo da faixa etária das crianças. No maternal as crianças têm mais atividades diárias e tempo livres para brincar durante a semana, no I período as atividades vão perdendo intensidade, enquanto que no II período o brincar vai perdendo o espaço para as atividades de alfabetização que ocorre de maneira formal. Nosso estudo indica que o brincar e a brincadeira estão ficando fragilizados nos documentos analisados. A se considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente e as possibilidades de ganho, em termos de desenvolvimento na infância, há que se investir em um currículo que priorize a

brincadeira e o brincar como fator essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças na Educação Infantil.

Palavras chave*:* Brincar; Criança; Infância; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discute-se a condição da criança brincar e viver sua infância na Amazônia, a partir de dois estudos, um realizado em Parintins (AM) e outro, em Cruzeiro do Sul (AC). A pesquisa realizada no mestrado, por Souza (2018) e intitulada *A brincadeira nos Anos Iniciais: o que dizem os documentos escolares de Cruzeiro do Sul- AC*[27], teve como objetivo pesquisar como o brincar se apresenta nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino no município de Cruzeiro do Sul- Acre (CZS-AC). Ambas as investigações analisaram se e de que modo o brincar está contemplado nos documentos oficiais, ou seja, as propostas curriculares municipais das secretarias de educação e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

Foram analisados diferentes documentos que discutem a importância e o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil: as teses e dissertações e os Projetos Políticos-Pedagógicos de 13 (treze) escolas públicas estaduais da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul. O objetivo foi investigar se e como a brincadeira estava contemplada nos documentos que direcionam a prática pedagógica dos professores, como atividade fundamental, para as crianças. Os resultados indicaram que a inserção da brincadeira no currículo, ainda acontece de modo tímido e não se constitui em prática corrente nas escolas investigadas.

As crianças no contexto no amazônico

A identidade das crianças é um processo que vai sendo produzido por meio das múltiplas interações que estabelecem com a família, sociedade, cultura, ambiente físico e natural, se relaciona com a maneira como se reconhece enquanto sujeito, como interpreta, representa e significa seu contexto (LEAL, 2014, p.30).

Silva, Silva e Martins (2013) argumentam que para entender a infância faz-se necessário um exercício de compreensão das representações que a sociedade, mais especificamente, o que os adultos pensam a respeito desse período inicial de vida dos seres humanos e que relações existem entre adultos e crianças nestes espaços sociais.

A infância na Amazônia é singular e ao mesmo tempo plural, ou seja, são crianças como em qualquer outro lugar, contudo em contexto diverso, o que afeta

[27]Pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina sob a autoria de Jussara Oliveira de Souza, defendida no ano de 2018.

suas relações sociais de certo modo, as suas formas de brincar, brincadeiras e interações sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que a escola pode ser um espaço para o desenvolvimento das crianças a partir do brincar, considera-se as contribuições da teoria Histórico-Cultural pertinentes para essa discussão.

O brincar na perspectiva vigotskiana

Ao utilizarmos os pressupostos Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e, principalmente, sua compreensão no que diz respeito ao conceito de brincadeira e ao processo de desenvolvimento da criança ao brincar, utilizamos sua teoria do desenvolvimento, em que as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade são importantes para a passagem de um nível intelectual a outro.

Para Vigotski (2012, p. 24) da idade pré-escolar até a escolar, considerando-se as vias do desenvolvimento, a brincadeira "é a linha principal do desenvolvimento" da criança. Pois para ele "o que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano", contudo sem desconsiderar que a criança consegue satisfazer algumas necessidades e impulsos na brincadeira.

Vigotski considera incorretas as definições de brincadeira pelo critério da satisfação, pelo fato da incompreensão sobre o sentido amplo das necessidades nas crianças. Segundo ele, o que caracteriza a criança na idade pré-escolar é o surgimento de "necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança que conduzem diretamente à brincadeira". Isso porque na criança dessa faixa etária, surgem diversas tendências de desejos irrealizáveis, diferentemente das crianças da primeira infância, que "manifestam tendências para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos" (VIGOTSKI, 2012, p. 25).

Significa dizer que, para o autor, "a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis", pois na criança com mais de três anos, se por um lado surgem tendências de desejos não realizáveis, por outro se mantêm, quase por completa, a tendência da primeira infância, para a realização imediata dos desejos (idem, 2012, p. 25). Isso permite que surja a brincadeira, pois, uma vez que quando a criança não consegue realizar seus desejos ela cria uma imaginação ilusória para realizá-los. Mas isso não quer dizer que cada vez que a criança não conseguir realizar um desejo a brincadeira vai surgir, pois o surgimento da imaginação vai além do desejo de realização, perpassa pelo afeto generalizado que a impulsiona.

A brincadeira como elemento da imaginação e criação na infância, para o contexto de desenvolvimento da criança, se torna importante meio a ser utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, no processo de

desenvolvimento da criança e na aprendizagem, ajuda no processo de abstração de conceitos. Ela é "considerada como uma forma de transição" importante de um nível intelectual a outro (VIGOTSKI, 2012, p. 30).

CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais: duas na cidade de Cruzeiro do Sul- AC e duas em Parintins- AM, ambas na Região Norte do Brasil. Analisou-se e de que modo o brincar está contemplado nos documentos oficiais, ou seja, as propostas curriculares municipais das secretarias de educação e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Os documentos foram lidos em sua íntegra. Organizou-se os resultados em quadros com os resultados das buscas utilizando as palavras para análise em categorias "brincar e brincadeiras".

Para obter- se os resultados capturamos as palavras indicadas nas propostas curriculares e nos projetos políticos pedagógicos com o intuito de compreendermos o significado delas e quais os contextos específicos que apareciam nos referidos documentos oficiais. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1987) para analisar os dados da pesquisa.

O brincar das crianças nos documentos oficiais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A investigação sobre se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino, foi realizada pela análise de documentos coletados nas unidades escolares do município de Cruzeiro do Sul- AC, localizado a Oeste do estado do Acre. A cidade é banhada pelo Rio Juruá. Atualmente, é a segunda cidade mais populosa do Acre e umas das mais desenvolvidas do interior do Estado. Sua Área é de 7.925 km² representando 5.1939 % do Estado, com estimativa de 80.953 habitantes, conforme dados obtidos no IBGE, ano 2014. Fica a 593 km em linha reta da capital do Estado.

A pesquisa realizada em Cruzeiro do Sul, foi balizada pela utilização de um protocolo de análise com os descritores: infância, criança, escola e brincadeira. Foram consideradas as regulamentações oficiais que norteiam o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como (13 treze) Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas da Rede Estadual.

A análise de conteúdo da pesquisa de Souza(2018) foi realizada a partir da utilização dos dados em categorias, que iniciou com a organização do quadro abaixo. Os descritores estão dispostos, no quadro a seguir, da seguinte forma: D1- Infância; D2- Criança; D3- Escola; D4- Brincadeira.

QUADRO 01: Levantamento dos descritores nos PPP das escolas da rede estadual de ensino

ESCOLA	DOCUMENTO	DESCRITORES			
		D1- I	D2- C	D3- E	**D4-B**
ESCOLA 1	PPP (2015)	0	164	108	02
ESCOLA 2	PPP (2015)	0	15	223	0
ESCOLA 3	PPP (2015)	01	08	165	1
ESCOLA 4	PPP (2015)	02	24	140	16
ESCOLA 5	PPP (2015)	0	05	149	0
ESCOLA 6	PPP (2015)	03	11	315	02
ESCOLA 7	PPP (2015)	0	6	142	0
ESCOLA 8	PPP (2015)	06	999	785	126
ESCOLA 9	PPP (2015)	06	113	379	144
ESCOLA 10	PPP (2015)	0	08	113	0
ESCOLA 11	PPP (2015)	02	08	171	01
ESCOLA 12	PPP (2015)	01	12	131	02
ESCOLA 13	PPP (2015)	0	12	155	0

Fonte: Elaboração própria (Souza, 2018).

As análises indicam que as palavras criança e infância aparecem no contexto dos documentos. Entretanto, ainda é tímida a presença de uma discussão que contemple os princípios da legislação brasileira, especialmente do ECA.

Os conceitos de infância e brincadeira, quando aparecem nos PPPs das escolas, indicam a preocupação e a dificuldade de garantias ao "direito à infância" das crianças nas instituições de ensino. Nesses termos é necessário que os textos estudados sejam (re) elaborados a partir da reflexão dos conceitos, principalmente, das palavras infância e criança no documento.

Ao analisar os PPPs das escolas da Rede Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul/ Acre, percebeu-se que existem lacunas em relação aos conceitos de infância, criança, escola e brincadeira. Tendo como premissa que as escolas foram orientadas, conforme o Ofício OF/CEE/AC nº390/2017 a (re)elaborar seus documentos à luz da legislação vigente, o que pressupõe embasamento nos estudos sobre a infância a partir da mudança do Ensino Fundamental para nove anos.

Quanto ao objetivo da pesquisa de Souza (2018), que foi investigar se e como a brincadeira ou o brincar estão contemplados nos documentos que orientam as práticas escolares dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município investigado, faz-se necessário repensar primeiramente o conceito de infância que norteia a escola. Pois a pesquisa evidenciou que não existe um entendimento claro e objetivo sobre esse conceito nos documentos escolares. Primeiro, pelo fato da palavra infância não ser utilizada em nenhum dos textos. E segundo, pelo fato de que mesmo utilizando a palavra criança nos PPPs, em nenhum dos documentos percebeu-se o uso da brincadeira como atividade necessária para o desenvolvimento da criança.

Portanto, a partir do entendimento de que os professores e a comunidade escolar participam da elaboração dos PPPs escolares, se faz necessário repensar a formação inicial e continuada de professores da Rede Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul, tendo em vista uma perspectiva de formação voltada para a infância e a criança, que transpareça na inclusão desses conceitos nos documentos e na prática escolar. Assim como incluir a brincadeira nos documentos escolares como meio principal do processo de aprendizagem da criança. Somente a partir desse entendimento entre a formação de professores e a prática profissional que considera a criança e a infância, será possível a garantia do direito à infância na escola. Nesses termos, Quinteiro (2000) corrobora que:

> A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90).

Partindo dos resultados mencionados acima, realizou-se a pesquisa na educação infantil nos referidos municípios localizados na Amazônia brasileira.

O brincar das crianças nos documentos oficiais: Educação infantil em Cruzeiro do Sul-AC e Parintins-Am

No que se refere à educação, o município de Parintins, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer –SEMED, possui uma estrutura organizada. No que se refere a Educação Infantil, possui 13 centros educacionais infantis (CEI) localizados na sede e três na zona rural do município. Nos anos de 2017 e 2018 o número de crianças com acesso a esse nível de ensino teve um crescimento considerável de 4.823 para 5.087 crianças atendidas nas faixas etárias de três a cinco anos (DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E CADASTRAMENTO ESCOLAR-SEMED-PARINTINS/AM).

A Proposta Curricular Pedagógica da SEMED está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e nas teorias **Construtivista** e **Sócio – interacionista** de modo a servir de referencial para o trabalho do professor em sala de aula, respeitando a concepção que permeia o universo da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Considerando o brincar e a brincadeiras como parte fundamental do mundo infantil, analisamos a Proposta Curricular da Secretaria Municipal que norteia as demais propostas pedagógicas dos centros de Educação Infan-

til. Para isso, selecionamos dois centros, um localizado no centro e outro em um bairro periférico da cidade.

Proposta Curricular Pedagógica da SEMED-Parintins

Iniciamos a busca no capítulo da fundamentação teórica com o termo "brincar" e não foi encontrado nenhuma referência. Depois "brincadeiras" encontramos a seguinte referência,

> **Educar** significa, portanto, propiciar situações de cuidados, **brincadeiras** e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança para terem acesso ao conhecimento de maneira mais ampla dos aspectos sociais e culturais. Neste processo, a educação possibilitará o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação pessoal do indivíduo enquanto ser em desenvolvimento (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SEMED-PARINTINS, 2017, p. 02)

A fundamentação da proposta se desdobra em duas ações que norteiam a educação infantil: o "cuidar" e o "educar". Notou-se que o termo "brincar" foi substituído pelo termo "brincadeiras" e que estas estão atreladas às atividades educativas primando pelo desenvolvimento global das crianças nessas instituições.

No artigo 4º da CBE/CNE a criança é tida como o centro do planejamento curricular, sendo considerada como sujeito histórico e de direitos, cujo desenvolvimento se constrói nas múltiplas interações sociais e com o mundo físico, nesse sentido, a proposta curricular deve primar pelo: brincar, imaginar, observar, experimentar, narrar, questionar (LEITE FILHO & NUNES, 2013). Seguindo nessa linha de pensamento, analisamos o cronograma das propostas curriculares das três etapas da Educação Infantil ofertado pela Secretaria de Educação nos Centros educacionais infantis.

Na proposta curricular do Maternal

O maternal atende crianças com três anos completos ou que completem até 31 de março do ingresso na educação infantil, em consonância com as legislações vigentes. A entrada na escola constitui-se um desafio para crianças, famílias e educadores que atuam nessa faixa etária. As ações e prática pedagógicas devem respeitar e primar pela inserção do brincar como prática cotidiana.

Analisando a proposta do maternal notou-se que para o termo "brincar" haviam duas referências e para o termo "brincadeiras" encontrou-se as se-

guintes referências nas específicas áreas de conhecimento para a Educação Infantil nos seguintes contextos:

QUADRO 02: Proposta curricular do maternal

Áreas do conhecimento			
Linguístico	Matemático	Ciências Sociais	Ciências naturais
• Representar papéis nas brincadeiras simbólicas (faz de conta) (p. 01) • Exploração de brincadeiras que envolvam o som e o silêncio (P.04) • Reconhecimento progressivo de segmentos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso de espelho e da interação com o corpo. (P.06) • Brincadeiras e jogos que envolvam: Correr, subir, descer, dançar, engatinhar, rolar, saltar, balançar-se, rastejar; (P.06) • Brincadeiras que envolvam músicas e movimentos: Brincadeiras de roda; Seu lobo está?; Saci Pererê; (P.06) • Brincadeiras com bola; cabo de guerra; Túneis; Bambolê, mesas e outras; (P.06)	• Participar de contagem oral, noções de quantidade através de jogos, brincadeiras e músicas; • Brincadeiras e cantigas que incluam diferentes formas de contagem: A galinha do vizinho; Os indiozinhos; etc • Brincadeiras de faz de conta envolvendo contagem; (p.07); • Proporcionar situações em jogos e brincadeiras em que a criança manipule objetos, descobrindo as características e suas possibilidades associativas[...] (p.08) • Músicas e brincadeiras que envolvam as noções espaciais: coelhinho na toca etc. (p.08) • Brincadeiras livres utilizando objetos e mobiliários da sala; (p.08) • Brincadeiras de túnel em caixas grandes, bambolê: (p.08)	• Apresentação professor/criança através de: Músicas, Narração de histórias, Fantoches, Brincadeiras (p.11) • Brincadeiras que envolvam os nomes; Brincadeiras na frente do espelho (p. 12) • Observação da comunicação e expressão através de brincadeiras e nas atividades cotidianas. (p. 12) • Propor brincadeiras, conversas, dramatizações músicas e histórias que envolvam: Cooperação, Respeito, Responsabilidade, ajuda aos mais novos, atividades em grupos, emprestar seus brinquedos e materiais, hora do brinquedo, guardar os brinquedos, etc. (p.12-13) • Participar de brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais da comunidade: Brincadeiras de roda (p.13) • Brincadeiras, músicas, danças e jogos folclóricos. (p.14)	• Brincadeiras de faz de conta; banhos e outros. (p.15)

Fonte: SEMED-Parintins

Nas turmas de maternal as brincadeiras aparecem com maior frequência, nessa faixa etária há mais disponibilidade para o desenvolvimento do trabalho docente pautados nas brincadeiras. O espaço da Educação Infantil deve

proporcionar às crianças espaços para brincar a fim de que "experimentem, sintam, conheçam, vejam, ouçam, observem, tracem e estabeleçam relações e tanto verbos presentes nas atitudes brincantes das crianças" (FERREIRA, 2013, p.172).

No cronograma desta fase os conteúdos, habilidades e procedimentos estão todos voltados por uma metodologia mediada pelas brincadeiras, visando atingir os objetivos educativos nas crianças.

Na proposta do I período da Educação Infantil

Esse período corresponde à faixa de 4 anos. Analisando a referida proposta notou-se que para o termo "brincar" não havia nenhuma referência, mas para o termo "brincadeira" encontrou-se as seguintes:

QUADRO 03: Proposta curricular do I período

Áreas do conhecimento			
Linguístico	Matemático	Ciências Sociais	Ciências naturais
• Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. (p.04) • Participar das brincadeiras de mímicas e dramatizações. (p.04)	• Organização da rotina diária de forma que a criança possa relacionar noções de tempo a seus ritmos biológicos, rotinas familiares do espaço escolar, por exemplo, horários de alimentação, de brincadeiras, de banho, de chegada da mamãe. (p.08-09) • Contagem oral através de brinquedos e brincadeiras (sucata). Fazer contagem oral através de brincadeiras usando sucatas, brinquedos, jogos, etc.; Brincadeiras e Cantigas que incluam diferentes formas de contagem: A Galinha do vizinho, Um dois, feijão com arroz. (p.09).	• Participação em jogos, brincadeiras, canções e atividades socioculturais e religiosas. (p.10) • Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade. (p.10) • Jogos, brincadeiras, danças. (p.10) • Dramatização de cenas cotidianas, conversa informal e brincadeiras. (p.11)	• Nenhuma referência

Fonte: SEMED

Nesse período o foco das brincadeiras está na área do conhecimento matemático e de ciências naturais, enquanto que nas demais áreas, aparecem de forma restrita ou inexiste a possibilidade de trabalhá-la com a área de ciências naturais. Para Delgado e Muller: "As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis" (2005, p. 163).

Assim, o brincar na Educação Infantil deve abranger todas as áreas de conhecimento infantil, o mesmo deve ser inserido não apenas como proposta pedagógica, mas também como espaço onde a criança possa se expressar livremente através de brincadeiras criadas por elas mesmas.

Na proposta do II período da Educação Infantil

As crianças nesse período estão no processo de transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças estão em processo de alfabetização então as atividades de brincadeiras estão relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita preparando-as para o ingresso em novo nível de ensino. Analisando a proposta, não houve referência ao termo "brincar" e sim "brincadeiras" como estão explícitos nos seguintes contextos,

QUADRO 04: Proposta do II período

Áreas do conhecimento			
Linguístico	Matemático	Ciências Sociais	Ciências naturais
• Sessão historiada: brincadeiras em que as crianças criam histórias personagens: jogo-simbólico (p. 05) • Brincadeiras com sons, entonação, ritmos e palavras em jogos verbais. (P.06) • Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical; Brincadeiras de estátua, brincadeiras com balões roda, pular corda; Brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais. (p.14) • Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; Explorar as possibilidades nas brincadeiras e nas demais situações de interação. (p.15) • Brincadeiras rítmicas que combinam com gestos e músicas. Brincadeira do espelho, reproduzindo gestos e mímicas de um corpo; Utilização de recursos de deslocamento[...]jogos e brincadeiras dos quais participa. (P.16) • Controlar suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. (P.16)	• Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e espaço nos diversos contextos através de jogos, brincadeiras e músicas (p.02) • Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social: brincadeiras (p.03)	• Reconhecer a diversidade cultural existente no mundo pelas características das pessoas e das brincadeiras (P. 20)	• Reconhecer os aspectos característicos dos animais: jogos e brincadeiras.

Fonte: SEMED-PARINTINS

A ênfase nas brincadeiras com objetivos de envolver as habilidades de leitura e escrita nessa fase são frequentes em detrimento às atividades de brincadeiras livres, aspecto que revela muito da concepção de infância da instituição. Para Prado: "As brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas" (2009, p.99). Compreende-se que o brincar é essencial para as crianças, não deve haver restrição de idade, todas têm o direito de brincar.

Análise do Projeto político pedagógico dos Centros de Educação Infantil

Selecionou-se duas instituições que atendem crianças da educação infantil com faixa etária de 3 a 5 anos. Ambas localizam-se em bairros periféricos da cidade, denominaremos CEI infantil "A" e "B". As duas instituições têm o Projeto Político Pedagógico em consonância com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação. Nestes documentos constam informações gerais sobre o histórico da escola e da comunidade, missão, filosofia, quadro funcional, equipamentos tecnológicos disponíveis, estrutura física, fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, orientações sobre a rotina, tempo e espaços escolar, projetos, planejamentos, ações pedagógicas por períodos.

O Projeto Político Pedagógico do CEI "A" teve a última atualização em 2015 e relacionado ao termo "brincar" encontrou-se a seguinte referência,

> [...] o **brincar** é uma via fundamental para o desenvolvimento cultural da criança, pois sua prática pressupõe uma compreensão do significado da ação do outro, tanto é assim que as crianças imitam através do **brincar,** o adulto em suas ações rotineiras, como por exemplo: o vestir, o calçar, o falar, entre outros. Assim, a criança internaliza as formas sociais de conduta de todos à sua volta e as transfere a si mesma, num complexo processo dialético de superação das dificuldades e de necessidade adaptativa ao coletivo, tanto em relação à perspectiva cultural quanto às questões pertinentes à aquisição de conhecimento pelo **brincar** (PPP do CEI "A", 2015, p.18).

Enquanto que o Projeto Político Pedagógico do CEI "B" teve sua atualização em 2017. Ao analisar o referido documento, verificou-se que o termo "brincar" apareceu no seguinte contexto,

> [...] é fundamental que a criança tenha tempo para **brincar** e espaços para expressão livre de sua imaginação e fantasia, pois brincando as crianças saem do imaginário, passam pelo simbólico e se expressam no real. [...]. Nas brincadeiras, no espaço interno ou externo, no parque, na roda de conversas, na roda de histórias, na hora do faz-de-conta, nas oficinas de artes, músicas e hora do lanche, todas essas situações requerem planejamento cuidadoso, para que a criança possa interagir comunicar-se espontaneamente, ter ação funcional melhor, **brincar** e aprender.

> [...]. O atendimento de 0 a 5 anos em creches e pré-escola, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar, educar e **brincar,** o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação estão propiciando essa tripla função (PPP do CEI "B", p.16, 2017).

Diferente da proposta da secretaria de educação, no PPP o termo "brincar" ganha maior evidência nesses documentos oficiais e a brincadeira aparece como objetivos educacionais, ações pedagógicas e atividades diárias. É necessário que os projetos políticos pedagógicos da escolas de Educação Infantil "envolvam conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados e atenção, seriedade e riso [...] a alegria e a brincadeira [...] nas práticas realizadas, as crianças aprendem" (KRAMER, 2011, p. 73).

Nesse estudo percebeu-se que os projetos políticos pedagógicos dos centros de educação analisados o "brincar" esteve presente, norteando as práticas dos docentes junto às crianças de acordo com a faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas pesquisas revelaram a necessidade de incluir nos Projetos Políticos Pedagógicos e na formação continuada de professores dos anos iniciais e educação infantil, dos municípios estudados, a discussão sobre a infância, enquanto categoria central no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Afirmar a necessidade de discutir o brincar e a brincadeira nos primeiros anos da educação básica, nos dois primeiros níveis de ensino, significa concebê-los como conceito epistemológico, fundamento em uma base social, histórica e cultural.

A discussão sobre o brincar e a brincadeira, enquanto proposta curricular na educação infantil e anos iniciais remete à discussão sobre as concepções de educação, infância e criança. Esses conceitos constituídos também historicamente quando compreendidos de modo crítico (QUINTEIRO, 2000) podem contribuir para que se assegure os direitos das crianças, nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Ana Cristina Carvalho; MULLER, Fernanda**. Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas.** Cadernos de Pesquisa v.35, n.125, p.161-179, Maio/Ago, 2005.

FERREIRA. Zenilda. **Tempos e espaços para brincar:** o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. IN: ROCHA, Eloisa A. C, KRAMER, Sônia (orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas-São Paulo: Papirus, 2011.

KRAMER, Sônia. **Direitos da Criança e Projeto Político de Educação Infantil.** In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia.Infância, Educação e direitos humanos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Gyane K. S. **O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais**: um estudo com crianças ribeirinhas. Dissertação de mestrado: Universidade do Estado do Amazonas-UEA, 2014.

LEITE FILHO, Aristeo G., NUNES, Maria Fernanda. **Direitos da Criança à Educação Infantil**: reflexões sobre história e política. In: KRAMER, Sônia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.) Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE E LAZER. **Proposta Curricular Pedagógica:** COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Educacional Infantil Mirinópolis.** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE E LAZER. Parintins, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Educacional Infantil Palmares**. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, ESPORTE E LAZER. Parintins, 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. 250f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas –. UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

ROCHA, Eloisa A. C, KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas-São Paulo: Papirus, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SNYDERS (2005)

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: _____ **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S.**A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Preste (2012).

RELAÇÕES SOCIAIS, INFÂNCIA E ESCOLA: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Degelane Córdova Duarte
Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Educação e Infância, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
degelane@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Florianópolis-SC; Brasil.

RESUMO

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo central é investigar a infância e constituição da docência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretende-se compreender as relações sociais e a cultura de pares em sala de aula. Os aportes teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural fundamentam este estudo. Destaca-se a produção teórica de Vygotsky (1896-1934). A dificuldade de acesso aos trabalhos completos do autor e aos problemas de tradução têm dificultado compreender as contribuições do autor de modo mais amplo. Esta pesquisa tem o intuito de aproximar os conceitos de 'relações sociais' e infância e problematizá-los no âmbito escolar, no contexto teórico da Psicologia Histórico Cultural. Cabe compreender como tais conceitos têm sido apropriados nas pesquisas relacionadas à infância em sala de aula, diante da panorâmica dos desdobramentos do pensamento de Vigotski na produção acadêmica, sobretudo, no campo educacional brasileiro. Para tanto, realizamos um 'balanço de produção' por meio de consultas on-line à base de dados no portal de periódicos *Scielo* e na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 2004 e 2015. A seleção dos trabalhos foi definida a partir de palavras-chave 'relações sociais' e infância; 'trocas sociais' e infância; relações sociais e criança; trocas sociais e criança e relações sociais e escola. Mediante a busca por títulos e análise dos resumos, foram pesquisadas produções fundamentadas na Psicologia Histórico Cultural e vinculadas ao campo teórico da Educação.

Dentre os resultados desta pesquisa, destacamos a ausência de estudos que estabeleçam as relações entre os termos 'Relações Sociais' ou 'Trocas Sociais' e 'criança' ou 'infância', na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Na BDTD identificamos somente uma tese compreendendo os termos "relações sociais e infância", contudo, não estava relacionada ao espaço escolar. A busca pelas expressões combinadas "relações sociais e criança" apresentou quatro pesquisas publicadas entre 2012 e 2014. Os quatro trabalhos relacionavam pesquisas com crianças em espaços de Educação Infantil e não apresentavam aporte teórico no qual apoiamos a busca. Em relação a combinação das palavras-chave 'relações sociais' e "escola" encontramos três trabalhos, sendo que,

apenas um fundamenta-se na Psicologia Histórico Cultural. Na pesquisa realizada no portal de periódicos *Scielo* não apresentou resultados para as expressões relacionadas o que nos leva a indagar sobre por que um conceito central na teoria de Vigotski não tem sido explorado nas pesquisas educacionais e, ainda, de que modo o conceito 'Relações Sociais" pode contribuir para as pesquisas envolvendo infância e os processos de ensinar e aprender na sala de aula.

Palavras-chave: Balanço da produção; Relações Sociais; Psicologia Histórico Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi produzido a partir do interesse em investigar a infância e constituição da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreender as relações sociais em sala de aula. Para tanto, com o intuito de aproximação à produção acadêmica acerca das relações entre infância, relações sociais e docência já produzida, pois entendemos que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva. ALVES-MAZZOTTI (2001). Assim, buscou-se identificar as tendências relativas à presença do conceito *Relações Sociais*, segundo a perspectiva teórica de Vigotski, na produção acadêmica na área da educação, produzidos no Brasil no período entre 2004 e 2015.

O estudo caracteriza-se por um 'estado do conhecimento' que analisa e compara as investigações selecionadas, por meio de consultas on-line à base de dados no portal de periódicos *Scielo* e na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Realiza um mapeamento dos conceitos Relações sociais e Trocas sociais em pesquisas que versam acerca da educação de crianças no âmbito do Ensino Fundamental.

As questões que nortearam a análise das produções acadêmicas apresentadas na BDTD foram: i) quais temas são mais frequentes nos estudos que relacionam o conceito de "Relações Sociais" em pesquisas situadas no âmbito da sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental? ii) quais as temáticas silenciadas? iii) quais são os principais autores (as) citados (as) para a fundamentação teórica das pesquisas? e iv) quais as metodologias e técnicas de coleta de dados utilizadas nesses estudos? Nessa direção, organizou-se o texto em três seções: a) Relações Sociais: conceito meta-teórico na teoria de Vigotski) Procedimentos metodológicos e c) o que revelam as pesquisas analisadas.

Relações sociais: conceito meta-teórico na obra de L. S. Vigotski

A obra de Vigotski vem sendo difundida nas últimas décadas, sobretudo a partir da publicação de suas Obras Escogidas (Vigotski,1995), edição espanhola, coletânea que reúne textos de diferentes momentos da produção de Vigotski. No Brasil a produção teórica de Vigotski passou a ser conhecida com a publicação,

em Língua Portuguesa, de sua obra 'A formação social da mente', em 1984. Desde então, foram realizados vários estudos interessados em analisar a influência de suas obras na produção acadêmica brasileira. Ao revisitar as pesquisas de tipo 'balanço das produções' ou 'Estado da Arte', destacamos cinco autores brasileiros: Oliveira (1992), Freitas (1994), Tuleski (2001), Duarte (2000) e Davis; Silva (2004), os quais contribuem para análise sobre as implicações educacionais e repercussões teórico-metodológicas a partir do pensamento de Vigotski. O artigo de Davis; Silva (2004) aponta que, até os anos 2000, os trabalhos permaneceram restritos às discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem e pensamento e linguagem e não avançaram nas discussões acerca dos conceitos. As pesquisas de tipo "estado da arte" ou "estudo da questão", aqui destacados, contribuem para o conhecimento e problematização da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski e permitem o difícil, mas necessário, exercício da crítica, elemento fundamental para manter vivo um pensamento científico (LAHIRE,2002).

Ao examinar as produções de Vigotski, destacamos as 'Relações Sociais' como sendo o que se pode considerar o "princípio explicativo" para os objetos de análise da psicologia.

No Manuscrito de 1929, Vigotski levanta a questão da constituição social do homem ao indagar: "Que é o homem? Para Hegel é um sujeito lógico. Para Pavlov, é uma soma, um organismo. Para nós o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo" (VIGOTSKI, 1989. p.66, itálico no texto). A perspectiva assumida pelo autor subverte o pensamento psicológico tradicional contemporâneo a sua época, "Vigotski desloca definitivamente o foco de análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre caminho para a discussão do que constitui essência do social enquanto produção humana" (PINO, 2000, 61).

Em consonância como pensamento de Marx, quando este faz a crítica da filosofia idealista Hegeliana e afirma que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (1982, p.78), o autor russo entende que não são as condições naturais que definem as funções mentais superiores, apesar de estarem imbricadas, mas são, sobretudo, as condições de existência criadas pelo homem que dão origem as relações sociais que se se transformam em natureza social. A Psicologia Histórico Cultural de Vigotski apresenta a sociogênese das Funções Psicológicas Superiores. Nas palavras do autor: "em el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales." (VIGOTSKI, 1935, p.34).

Neste sentido, Vigotski refere-se às Relações Sociais no Âmbito dos vínculos que se estabelecem entre o "Eu" e o "outro", ou o " não eu" e entende que é por meio da mediação social do outro estabelecida na cultura que o homem significa suas experiências por meio da significação que o outro lhes atribui, tal como afirma

Vigotski " Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo" (VIGOTSKI apud PINO, 2005, p.103). Deste modo, as relações sociais transformam-se em relações entre funções na unidade de uma mesma pessoa, ou seja, relações interpessoais tornam-se, ou, convertem-se em relações intrapessoais. (PINO,2005)

Sendo um conceito que está presente em todos seus escritos, no entanto, de forma transversal, as Relações Sociais estão na gênese das funções individuais e traduzem-se em modos de agir, de pensar, de falar e de sentir, "constituem complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições" (PINO, 2000, p. 64).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se caracteriza por uma pesquisa de abordagem qualitativa de tipo "estado do conhecimento", caracterizado como um levantamento e uma revisão da produção acadêmico-científica produzida sobre uma temática. O que é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento (ROMANOWSKI & ENS, 2006). As análises propostas proporcionam uma metanálise das produções da temática, que, segundo André (2009), consiste em examinar como esse objeto vem sendo tratado nas pesquisas e o que dizem os estudiosos da área.Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados aqui discutidos são baseados numa metanálise dos trabalhos localizados na BDTD, no decênio de 2008 a 2018.

O portal de pesquisa a ser analisado foi a Biblioteca Digital de trabalhos e Teses (BDTD), que tem com objetivo de agregar diversas teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando o livre acesso aos trabalhos e decorrência maior propagação e visibilidade dos mesmos por meio digital e sem custos.

A busca no portal da BDTD foi organizada em dois momentos. No primeiro momento foram definidos descritores de busca, a partir de uma pré-seleção das palavras-chave ou expressões que mais se aproximavam do tema a ser pesquisado considerando: a) teses e dissertações fundamentadas na Psicologia Histórico Cultural, especificamente na teoria de Vigotski; b) estudos voltados para o âmbito dos processos de ensino-aprendizagem com enfoque nas Relações Sociais em sala de aula. Assim, foram selecionadas oito palavras-chave, a saber: 1) Relações Sociais ou Trocas Sociais; 2) infância; 3) criança (s); 4) escola ou sala de aula; 5) aprendizagem; 6) Ensino Fundamental 7) Vigotski[28]; 8) Histórico-cultural. Esses foram utilizados de modo a realizar uma "busca avançada", o que significa combinar dois ou mais descritores para aproximar a busca ao objeto de pesquisa.

[28] Foi utilizado operador de busca carácter coringa (?) na palavra V?gotsk? para alcançar todas as variações possíveis.

Após a escolha das palavras-chave, foram feitas combinações com 4 palavras-chave por combinação, gerando assim 16 combinações, como se pode observar no quadro 1,

QUADRO 1: Combinações das palavras-chave utilizadas para busca na BDTD

POSIÇÃO	1º PALAVRA-CHAVE	2º PALVRA-CHAVE	3º PALVRA-CHAVE	4º PALVRA-CHAVE	Total de trabalhos relacionados
C1	Relações Sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Sala de aula	04
C2	Relações sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Escola	05
C3	Relações sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Ensino fundamental	04
C4	Relações Sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	aprendizagem	03
C5	Relações Sociais	Psicologia Histórico cultural	criança	Sala de Aula	03
C6	Relações Sociais	Psicologia Histórica Cultural	criança	Escola	04
C7	Relações Sociais	Psicologia Histórico Cultural	criança	Ensino Fundamental	Sem registro
C8	Relações Sociais	Psicologia Histórico Cultural	criança	aprendizagem	03
C9	Trocas Sociais	Psicologia Histórico Cultural	Infância	Sala de aula	Sem registros
C10	Trocas Sociais	Psicologia Histórico Cultural	Infância	Escola	Sem registros
C11	Trocas Sociais	Psicologia Histórico Cultural	Infância	Ensino fundamental	Sem registros
C12	Trocas Sociais	Psicologia Histórico Cultural	Infância	aprendizagem	Sem registros
C13	Trocas sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Sala de aula	Sem registros
C14	Trocas sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Escola	Sem registros
C15	Trocas sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Ensino fundamental	Sem registros
C16	Trocas Sociais	Psicologia Histórico cultural	Infância	Aprendizagem	Sem registros

Fonte: Levantamento da pesquisadora (2012).

A busca dos trabalhos orientou-se por critérios de busca, o primeiro é que foram pesquisados em todos os campos de busca, o segundo é que foram

selecionados apenas os trabalhos encontrados com um recorte temporal entre os anos de 2008 a 2018. Inicialmente foi feita busca por títulos o que resultou em 05 (cinco) trabalhos. Contudo, nesta busca por títulos, para várias combinações, não foram registrados nenhuma dissertação ou tese relacionadas ao referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural, então optou-se por fazer nova busca por meio da alternativa "todos os campos" para todas as combinações o que ampliou o número de trabalhos selecionados e exigiu a leitura dos resumos e, em alguns casos, do trabalho na íntegra.

Nesta pesquisa, foram considerados somente as dissertações e teses vinculadas à área de concentração 'Educação' e produzidas no âmbito de Programas de Pós-graduação em Educação. Assim, foram encontradas 21 produções assim distribuídas no período 2008- 2018:

QUADRO 2: Quantidade de trabalhos localizados por ano

Ano	**QUANTIDADE**
2008	01
2010	03
2011	04
2012	05
2013	01
2014	03
2015	02
2016	03
2017	03
2018	01
Total	26

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Para organização dos trabalhos encontrados, selecionou-se o título do trabalho, ano de publicação e link de acesso, para seguir para a próxima etapa. Nessa primeira análise, percebeu-se que alguns trabalhos se repetiam em mais de uma combinação. Assim, foi feita a exclusão das repetições, retendo apenas a informação de quantas vezes o mesmo trabalho se repete e em quais combinações aparecem. Neste momento, foram relacionadas 21 produções encontradas a partir das combinações.

Num segundo momento, procedeu-se à análise criteriosa, a partir da leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos, a fim de selecionar as dissertações e teses nas quais notadamente se encontraria discussão que envolvesse o conceito "Relações Sociais" na perspectiva teórica vigotskiana. A leitura dos resumos permitiu definir 11 (onze) trabalhos que serviram de objeto de análise a ser apresentada na seção seguinte deste texto.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS ANALISADAS

O corpus do trabalho foi composto por 7 (sete) Dissertações de mestrado e 4 Teses de doutoramento representativas de 5 (cinco) estados brasileiros: Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Espírito Santo e Amazonas. Verificou-se uma maior incidência de pesquisas vinculadas à Programas de Pós-graduação de Universidades Federais (8), duas (2) dissertações produzidas em Universidades Estaduais do estado do Paraná e 01 em Instituição de Ensino Superior da rede privada, conforme os dados organizados no quadro 3,

QUADRO 3: Teses e Dissertações selecionadas para o *corpus de análise* por instituição

TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO CONCEITO DE RELAÇÕES SOCIAIS - BDTD				
ANO	**TÍTULO**	**AUTOR**	**TIPO**	**IES**
2008	Mas eu não falo a língua deles	SCHIMITT, Rosinete V.	D	UFSC
2011	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para inclusão na Educação Infantil	RODRIGUES, R.S.E.H	D	UFES
2011	Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual	CABRAL, Fernanda Araujo	D	PUC - SP
2012	Relações sociais em um contexto de Educação infantil	BUSS-SIMÂO, Márcia	T	UFSC
2012	Inserção na Creche e relações sociais: estudo de Caso de um bebê recém-chegado	JACQUES, Rúbia Eneida Holz	D	UFSC
2013	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação infantil: uma análise na perspectiva histórico cultural	GARCIA, Juliana Lopes	D	UEL –PR
2014	Memórias Imagéticas: revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental	CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto	T	UFES
2014	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	SCHIMITT, Rosinete Valdeci	T	UFSC
2015	Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural	SILVA, Eliane Nicolau da	D	UFSão Carlos
2016	Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento da FPS	COLUSSI, Lisiane Gruhn	D	UEOeste PR
2018	Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus.	OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de	T	UFAM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

Com relação aos temas e subtemas pesquisados relacionam-se: brincadeiras, gênero, jogo de papéis, inserção de bebês em creche, inclusão escolar,

produção de significados pelas crianças e a temática das Relações Sociais em espaços educacionais

Os conceitos específicos da teoria Histórico Cultural encontrados nas pesquisas selecionadas foram: Funções Psicológicas Superiores, Mediação, Signo e Significado. Além destes, o conceito de 'Relações Sociais' e suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem, foi o aspecto mais recorrente nas pesquisas analisadas. A questão das Relações Sociais, como constituidoras da dimensão do "ser" humano, foi abordada diretamente em cinco trabalhos, sendo 4 (quatro) realizados com bebês na Educação Infantil e 1 (uma) investigou uma turma de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e torna-se presente na Educação Infantil, especialmente em relação à creche, como pode se observar nos trabalhos envolvendo os bebês (SCHIMITT, 2008; 2012) (BUSS-SIMÃO, 2012) e (JACQUES, 2014) pesquisadoras participantes do NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. As produções orientam-se pelos Estudos Sociais da Infância, sobretudo na perspectiva da Sociologia da Infância, mas têm dialogado com autores da escola de Vigotski como, por exemplo, na tese de Rosinete Schimitt (2014). A pesquisa situa-se no campo da Pedagogia da Infância, contudo, estabelece uma interlocução disciplinar a partir das contribuições advindas das Ciências Sociais, da Filosofia da Linguagem e da Psicologia, "sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio histórica das crianças e da infância, considerando a ação delas nos contextos que fazem parte" (SCHIMITT, 2014), quando a pesquisadora dialoga com a teoria do russo Mikhail Bakhtin.Assim, estes trabalhos sinalizam que no campo da Educação Infantil "as contribuições da História, da Antropologia, da Sociologia e de algumas vertentes da Psicologia são recentes, e proporcionam o entendimento da criança não só como mero objeto de intervenção, mas como integrantes da relação educativa" (BUSS-SIMÃO e ROCHA, 2013). Neste sentido, seus trabalhos concebem as crianças como sujeitos de direitos, dotados de ação social, que estabelecem múltiplas relações sociais, as quais demarcam sua constituição humana.

Outros dois trabalhos que aparecem na busca contendo a expressão Relações Sociais no título são os trabalhos que relacionam a questão das Relações Sociais no contexto da Inclusão: a dissertação *"Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para inclusão na Educação Infantil"* de (RODRIGUES, 2011) e "*Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual* "(CABRAL, 2011). Contudo, o trabalho de Cabral (2011) não se orienta no referencial da Psicologia histórico cultural, fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade apoiada em Adorno e Horkheimer. A pesquisa de Rodrigues desenvolveu um Estudo de Caso de tipo etnográfico e buscou compreender os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e quais as impli-

cações dessas relações à infância da criança com deficiência e aos processos de inclusão no ambiente escolar? Em suas análises opera os conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência, infância e educação da criança com deficiência, e recorre às contribuições de M. Bakhtin a respeito dos conceitos de polifonia, polissemia e fenômeno da relação dialógica entre crianças.

O segundo conceito específico com maior incidência nas pesquisas foi "Funções Psicológicas Superiores". Os estudos que apresentam a discussão do conceito de Relações Sociais articulados aos conceitos de Funções Psicológicas Superiores (FPS) exploram outros constructos teóricos importantes da teoria histórico cultural tais como: mediação, memória, imaginação, conceitos científicos, signo e significado.

Neste grupo, a dissertação intitulada *Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural (SILVA, 2015)* discute o desenvolvimento cultural das crianças. Destaca a brincadeira como atividade principal da criança pequena e seu papel de propulsora do desenvolvimento nesta idade. A pergunta da pesquisa é: o que revelam as brincadeiras das crianças sobre o desenvolvimento cultural infantil? A pesquisadora define o estudo como qualitativo e assume a *abordagem microgenética* de Vigotski.

Outro estudo qualitativo com destaque por tratar das Funções Psicológicas Superiores tendo por base as Relações Sociais é a dissertação "*Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento da FPS*" (COLUSSI, 2016). A investigação compreende o jogo ou brincadeira de papéis a atividade-guia fundamental dos três aos seis anos e busca compreender como o jogo de papéis contribui para o desenvolvimento das funções Psicológicas Superiores.Como conclusões aponta que as vivências infantis protagonizadas potencializam os processos psicológicos superiores e as trocas sociais entre adultos e crianças, nas experiências de jogo de papéis é uma forma de apropriação cultural das relações sociais.

Duas pesquisas voltam-se para análise da produção de significados, por parte das crianças, a partir de suas experiências educacionais na Educação Infantil. São elas a Tese de OLIVEIRA, 2018) intitulada "*Os significados construídos pelas crianças da Educação Infantil ribeirinha de Manaus"* e a dissertação *"Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico cultural" (GARCIA, 2013).* São estudos qualitativos que se pautam em observações, filmagens e entrevistas com as crianças destacando as brincadeiras e a linguagem como elementos mediadores da cultura que promovem a significação e a produção de sentidos sobre si, sobre os outros, a natureza e o meio social.

Um último trabalho aqui analisado trata-se da tese de doutoramento de Fernanda M. B. Cabral *"Memórias Imagéticas: revisitando as narrativas infan-*

tis em contexto escolar de ensino fundamental", assim como as demais pesquisadas relacionadas neste estudo, trata-se de um estudo empírico, de cunho qualitativo realizado em instituição educativa de rede pública de educação. Tendo como *lócus* da pesquisa uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental aborda o conceito de memória imagética e buscou analisar a relação pedagógica e a mediação da arte na formação dos sujeitos. Constitui mais um trabalho que segue na esteira da perspectiva multidisciplinar, estabelece aproximações teóricas com Paulo Freire e suas análises das relações em sala de aula e a construção do conhecimento pelos sujeitos. Apoia-se no conceito de mediação em Vigotski, os conceitos de narrativa e experiência de Walter Benjamin e busca em Sarmento aporte teórico para discutir sobre infâncias e seus espaços em diálogos (CABRAL, 2014).

A leitura e análise dos trabalhos permitiu perceber que, apesar de não se encontrar muitos trabalhos, em termos quantitativos, evidencia-se nas pesquisas relacionadas à expressividade do conceito de Relações Sociais, como este é concebido por Vigotski em toda sua obra, não só de modo explícito, mas sobretudo, de modo implícito e transversal. As dissertações e teses aqui apresentadas nos apontam uma multiplicidade de conceitos 'vigotskianos' articulados aos problemas e questões de pesquisa que ganham concretude e se fazem compreender nas e, por meio, das Relações Sociais. As temáticas são variadas e complexas, pois assim são os seres humanos, seu processo de humanização e os contextos em que este acontece, em especial os contextos educativos e escolares e a Teoria de Vigotski e seus colaboradores abrem possibilidades para a investigação e compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do mapeamento e metanálise dos dados desta pesquisa, do tipo 'estado do conhecimento', pode-se identificar que o conceito Relações Sociais, na perspectiva Histórico Cultural, apesar de sua centralidade na obra de Vigotski, ainda é pouco explorado enquanto conceito meta-teórico, ou seja, enquanto conceito que se apresenta em seus aspectos de teoria e método de investigação e análise da realidade.

A análise dos trabalhos localizados na BDTD, no âmbito da Educação, no período de 2008 a 2018 identificou que os estudos pautados na Psicologia Histórico Cultural que abordam estudos vinculados às relações sociais em sala de aula envolvendo crianças têm explorado conceitos teóricos importantes na obra de Vigotski e realizado esforços no sentido de realizar interlocuções com autores de outros campos teóricos e áreas de conhecimento. Abordam elementos conceitos importantes na teoria de Vigotski tais como Funções Psicológicas Superiores (memória, imaginação, mediação simbólica, pensamento e linguagem entre outros evidenciados neste trabalho, contudo, em relação às questões metodológicas percebe-se uma quase ausência de tra-

balhos relacionados ao exame das práticas pedagógicas e dos processos de aprendizagem no contexto escolar que articulem os conceitos e o método proposto pela Teoria de Vigotski, o que se evidencia na presença de apenas um trabalho dos onze analisados que desenvolve a pesquisa em uma abordagem microgenética. Depreende-se, a partir desta constatação, que há uma lacuna de estudo para o campo da educação, notadamente nas investigações sobre infância, escola e relações sociais na perspectiva histórico-cultural. Afinal, a relação teoria e método, sempre tão cara à Vigotski, ainda necessita de nossos esforços metacognitivos.

Portanto, compreende-se que no balanço das produções e as análises dela decorrentes são importantes para que aqueles que se debruçam no fazer acadêmico-científico possam identificar os conceitos e temáticas para pesquisas que se encontram silenciados e que poderiam ser mais explorados e as possibilidades para futuras pesquisas comprometidas com a educação das crianças em contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Campinas, SP, v.1, n.1, ago./dez. 2009, p. 41-56.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais em um contexto de educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. **Tese de Doutorado** – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

CABRAL, Fernanda M. B. l Memórias Imagéticas: revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental. **Tese de doutorado**. PUC, São Paulo, 2014

CAMARGO. Memórias Imagéticas: revisitando as narrativas infantis em contexto escolar do ensino fundamental. **Tese de doutoramento**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

COLUSSI, Lisiane Gruhn Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento da FPS. **Dissertação de mestrado**, 2016.

DAVIS, Claúdia; SILVA (2004), Flávia G. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

GARCIA, Juliana Lopes.Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico cultural. **Dissertação de Mestrado**. PPGE. Universidade Estadual de Londrina, 2013

FREITAS,M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus,1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

JACQUES, Rubia Eneida Holz. Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado. Dissertação de mestrado. PPGE Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de. Os significados construídos pelas crianças da Educação Infantil ribeirinha de Manaus. **Tese de doutoramento**. PPGE. Universidade Federal do Amazonas.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71. Cedes (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Julho, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. "Mas eu não falo a língua deles": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. **Dissertação de Mestrado** – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. **Tese de doutoramento**. PPGE. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SILVA, Eliane Nicolau. Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de São Carlos, 2015

TULESKI, S. C. **Para ler Vygotski**: recuperando parte da historicidade perdida. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas vol. IV**. Madrid: Visor, 1995.

_____. Manuscritos de 1929. Educação & Sociedade. (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Quinta
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância - NPEEI. Instituto Vera Cruz, São Paulo/SP/Brasil
crisquinta@uol.com.br

Marisa Vasconcelos Ferreira
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância - NPEEI. Instituto Vera Cruz, São Paulo/SP/Brasil
marisavferreira@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar como acontecem as interações de crianças, inclusive de diferentes idades, no contexto da Educação Infantil, e que processos de aprendizagem e de desenvolvimento podem ser observados nessas situações. Tendo por base um referencial sócio-histórico de compreensão do desenvolvimento humano, principalmente os estudos de Vigotski, entendemos o ser humano como um ser social, imerso em um mundo que é predominantemente o mundo da cultura. A educação é, por excelência, o processo de inserção da criança no mundo social, e a interação está na base de todo processo educativo – interação com o adulto educador, com os elementos da cultura que lhe são apresentados, com seus pares que lhe apresentam suas interpretações de mundo, tornando a experiência da criança mais rica e menos conservadora do que a interação exclusiva com um adulto. Para responder aos objetivos colocados neste trabalho, foram realizadas observações de crianças em uma escola de Educação Infantil, que organiza as turmas em grupos interidades. As observações foram registradas em vídeo e diário de campo. Dos registros de vídeos, foram recortados dois episódios que constituem a base de dados do estudo, constituindo uma situação de resolução de problemas e uma brincadeira de faz-de-conta. A metodologia desenvolvida teve como ferramenta principal a observação das interações das crianças ocorridas durante as brincadeiras, assumindo-as como fonte importante de compreensão do processo de construção da identidade e do desenvolvimento da criança. Na análise, procurou-se destacar ações e falas das crianças em cada situação, investigando como as crianças negociam umas com as outras os significados construídos na interação e que nos levam a compreender como ocorrem os processos de internalização da cultura. Na montagem do quebra-cabeça (situação 1 – de resolução de problemas), a interação das crianças de diferentes idades mostrou-se rica de aprendizado para ambas: a maior, exercitando a experiência previamente vivida, auxiliou a menor na construção do quebra-cabeça ao exteriorizar seu raciocínio. O jogo ensejou a busca

de várias ferramentas para a solução do problema: classificação (tamanho das peças), categorização (relação peça-desenho), adjetivação (sentimento dos personagens), o que favoreceu a organização do conhecimento das crianças. No episódio das brincadeiras de faz-de-conta (situação 2), pôde-se observar como as crianças assumiram diferentes papéis e negociaram suas ações no desenrolar da brincadeira. A partir de um enredo inicial, conflitos levaram à criação de um novo enredo com o envolvimento de várias crianças. Desta forma, ao se envolver nesse processo de criação e construção de significados, próprio do faz-de-conta, a criança vai ampliando sua compreensão, construindo sua subjetividade e participando das práticas que compõem seus contextos sociais. Dada a riqueza das interações observadas e considerando o referencial sócio-histórico de desenvolvimento, e a importância da educação e mais especificamente da escola na construção da subjetividade da criança e de sua compreensão de mundo, o papel da Educação Infantil deve ser proporcionar, com cuidado e atenção, ricos momentos de interação entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos que lhe assistem na escola, e entre as crianças e os signos da cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interação social; Análise microgenética.

INTRODUÇÃO

"É necessária uma aldeia inteira para educar uma criança."
(Provérbio africano)

O presente trabalho visa analisar como acontecem as interações de crianças, inclusive de diferentes idades, no contexto da Educação Infantil, e que processos de aprendizagem e de desenvolvimento podem ser observados nessas situações.

Tendo por base um referencial sócio-histórico de compreensão do desenvolvimento humano, principalmente os estudos de Vigotski, entendemos o ser humano como um ser social, imerso em um mundo que é predominantemente o mundo da cultura. É por meio de outros seres humanos que a criança se insere neste mundo de símbolos e significados, que aprende quem é ela, como funciona seu corpo, quem é o outro, como os homens se expressam, comunicam-se, relacionam-se – vivem, enfim.

A educação é, por excelência, o processo de inserção da criança no mundo social, e a interação está na base de todo processo educativo – interação com o adulto educador, com os elementos da cultura que lhe são apresentados, com seus pares que lhe apresentam suas interpretações de mundo, tornando a experiência da criança mais rica e (pode-se dizer) menos conservadora do que a interação exclusiva com um adulto.

Para responder aos objetivos colocados neste trabalho, foram realizadas

observações de crianças em uma escola de Educação Infantil, que organiza as turmas em grupos interidades. As observações foram registradas em vídeo e diário de campo. Dos registros de vídeos, foram recortados dois episódios que constituem a base de dados desta pesquisa.

Nas considerações finais, discutiremos a importância desse estudo para as reflexões sobre a gestão e a formação na Educação Infantil.

A interação humana, a educação e seu papel no desenvolvimento da criança

O homem só se torna humano por meio da interação com outro ser humano.

A cultura é a forma de expressão do homem no mundo, e é o que constitui e distingue o ser humano dos outros animais. É por meio da interação que internalizamos os elementos de uma dada cultura e nos constituímos como seres humanos, numa relação de apropriação e transformação dos elementos culturais pela nossa ação criadora.

Segundo a perspectiva histórico-cultural na psicologia, o desenvolvimento humano é resultado das experiências vividas; a inteligência e a personalidade de cada pessoa não são inatas, mas sim aprendidas – aprendidas de outros seres humanos, pela interação e educação. Cita MELLO (2012, p.46) que Vigotski destaca:

> "[...] o papel da cultura na formação e no desenvolvimento das qualidades humanas ao afirmar que o meio desempenha, no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de fonte de desenvolvimento".

Com outras palavras, Wallon explica que o ser humano é um ser *geneticamente social* (GALVÃO, 2001, p. 15), ou seja, dada a sua incapacidade inata, ele precisa do outro para sobreviver e para se constituir como humano. O homem é um animal incompleto e vulnerável em termos de sobrevivência (diferentemente de outros animais, que nascem com comportamentos prioritariamente determinados por instintos para sobreviver, 'impressos' dentro de si); e porque somos muito dependentes do outro, nascemos com a capacidade de aprender, aliás precisamos aprender para sobreviver na diversidade de formas culturais de viver.

Essa ideia não é recente. Segundo Aristóteles, o homem, sozinho, não tem condições de suprir todas as suas necessidades vitais e desenvolver suas potencialidades inatas. Ele só consegue desenvolver plenamente suas capacidades naturais vivendo em comunidade (pólis), numa relação de interdependência com outros homens. Por esta razão, para Aristóteles o homem é um animal *político* ou *social*.

O filósofo espanhol Fernando Savater explica, no livro "O valor de educar", que a educação deve ser obrigatória por várias razões, mas a principal delas é que o homem nasce sob o signo de uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que nasce um ser humano, deve tornar-se humano com o passar do tempo e com a aquisição das características consideradas humanas (tais como a benevolência, a compaixão, a solidariedade). Ou seja, nossa humanidade biológica necessita de uma "confirmação posterior", como se fora um segundo nascimento através do nosso esforço e do contato com outros humanos. Citando Graham Greene, que disse que "ser humano também é um dever" (dever moral, que exige esforço), seria portanto mais prudente dizer que nascemos *para* a humanidade.

E como "adquirir" essa humanidade? Através da educação, pois ela "é a cunhagem efetiva do humano onde ele só existe como possibilidade" (SAVATER, 1998, p. 38). Segundo F. Savater, mesmo a pior das educações potencializa a humanidade do indivíduo, ao passo que um ilusório "limbo selvagem incondicionado" não faria mais do que bloquear essa humanidade indefinidamente.

O homem, portanto, o é através do aprendizado, e o aprendizado humano tem uma característica distintiva: a relação com outros seres humanos. O professor do homem não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais da cultura, mas sim a "vinculação intersubjetiva com outras consciências" (SAVATER, 1998, p. 39). Dessa vinculação com nossos semelhantes aprendemos os significados das coisas, uma vez que

> "[...] a vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa." (SAVATER, 1998, pp. 40-41).

Ser humano consiste em compartilhar com todos o que já se sabe, ensinando os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos (conjunto de conteúdos culturais básicos socialmente aceitos).

Ou seja, só um ser humano consegue introduzir o recém-chegado no mundo humano, que é predominantemente cultural ou, vale dizer, simbólico: constituído por signos, símbolos, modos de vida, gestos, expressões, linguagem.

O professor e a escola, nesse âmbito, têm um papel essencial na vida da criança em sua introdução ao mundo humano: são mediadores fundamentais entre a criança e a herança cultural da humanidade, por meio da qual ela se constitui e aprende – sobre si mesma, sobre os outros, sobre o mundo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil

deve "garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica" (Brasil, 2009). E explica o que constitui essa função:

> - oferecer "condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais";
>
> - assumir a "responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias";
>
> - possibilitar a "convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas";
>
> - promover a "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";
>
> - construir "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, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa."

A principal forma de interação entre as crianças é a brincadeira. Por meio da brincadeira, a criança internaliza os signos, crenças e práticas da sua cultura, e se constitui como sujeito daquela cultura. É, principalmente, por meio da brincadeira que a criança constrói todas as suas funções psicológicas: memória, atenção, percepção, expressão verbal, expressão corporal, uso de significados da cultura que já internalizou, capacidade de criação. Brincar, portanto, é mais do que uma atividade pedagógica; é uma atividade humana.

Segundo Vigotski (2008, p. 30):

> "[...] separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso (...) nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade."

Importante ressaltar que a atividade humana tem duas naturezas: uma reprodutora (exercida pela imitação) e outra criadora (pela qual coloca em ação os elementos aprendidos, mas em novas circunstâncias). Para Vigotski, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética.

Na criança pequena, essa reprodução e essa criação se mostram de forma intensa na atividade do brincar, e é aí que a criança terá oportunidades de avançar além do seu desenvolvimento já constituído (ir além do que já consegue fazer, criando as chamadas "zonas de desenvolvimento proximal"). Esses avanços no desenvolvimento não são apenas no desenvolvimento escolar,

mas sim no desenvolvimento humano, pois envolvem as funções psicológicas superiores, que são as funções culturais ou simbólicas: o pensamento, a linguagem, a memória, a consciência. “A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança.Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano.” (VIGOTSKI, 2008, pp. 34-35).

A criança não só incorpora os elementos culturais da sociedade, mas também *produz* cultura; nesse sentido, ao interagirem as crianças acabam introduzindo outras crianças num mundo “novo”, inclusive para os adultos. Nesse sentido, pode-se falar de “culturas infantis”, que são as culturas produzidas pelas crianças. Dado que há uma infinidade de culturas e de formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo, há uma variedade de infâncias (a infância não é, como erroneamente se pensa, um fenômeno único e universal).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, ao abordar as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, corroboram a ideia de que a criança aprende e se desenvolve brincando, pois preconizam que tais práticas “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009). É por meio das interações e das brincadeiras que a escola irá garantir experiências significativas à criança, ou seja, é brincando que a criança irá: tomar conhecimento de si e do mundo e expressar-se; conhecer diferentes linguagens (verbal, gestual, plástica, musical); ter contato e interagir com a linguagem oral e escrita; dentre outras.

Para tanto, o ambiente deve favorecer as diferentes possibilidades de interações das crianças com seus pares e com os adultos, organizadas e apoiadas em materiais diversos e nas intervenções sensíveis e planejadas de seus professores. É mister que o professor propicie um ambiente emocional, afetivo e intelectual acolhedor e instigante para a criança. Portanto, um ambiente que propicie uma rica interação é fundamental para que a aprendizagem ocorra.

O ambiente educacional deve ser planejado de modo a possibilitar esse protagonismo: uma participação ativa da criança na escolha das atividades e brincadeiras, na expressão de seus sentimentos, dúvidas e descobertas; e uma menor centralidade do adulto, sem retirar sua relevância (cabe a este organizar os contextos e oportunidades de aprendizagem, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados).

Contudo, os ambientes de Educação Infantil no Brasil têm sido tradicionalmente determinados pela predominância das formas coletivas de participação nas atividades, com instruções e acompanhamento centralizados nos adultos (todas as crianças fazem a mesma coisa, no mesmo tempo). Essas formas de organização consideram pouco as competências das crianças para escolherem o que querem fazer, do que brincar, com quem conversar, e para interagirem entre si.

Numa concepção educacional que as toma como protagonistas, é possível privilegiar outras formas de interação, como por exemplo os pequenos grupos. Assim, opta-se por uma organização do espaço que convide as crianças a se reunirem em grupos menores, pelo menos numa boa parte do dia, realizando atividades de leitura, pintura, construção, música, teatro, faz-de-conta, entre outras coisas.

Uma forma de interação muito rica é a interação entre crianças de diferentes faixas etárias. Analogamente ao que ocorre com os adultos, as crianças maiores são mediadoras entre as crianças menores e os elementos da cultura, com a vantagem de não terem o "peso" e a forma de atuação do adulto. Esta interação entre os pares possibilita outras formas de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2016, p. 1):

> "A interação com parceiros de idade próxima, além de envolver os interlocutores mais disponíveis no ambiente da instituição de Educação Infantil, constitui um espaço de formação pessoal extremamente valioso e diverso das possibilidades de interação e desenvolvimento da criança com parceiros adultos, a qual continua a ser importante".

Além de introduzir as crianças menores no mundo da cultura, a interação de crianças maiores e menores promove o desenvolvimento de todas, pois é uma das condições mais estimulantes e geradoras de aprendizagens. As crianças menores são desafiadas pelo convívio com maiores em suas competências motoras, linguísticas e relacionais; da mesma forma, as crianças maiores podem viver e experimentar suas capacidades de cuidar, proteger e ensinar as menores, bem como de rever seu próprio processo de crescimento em que a relação entre fragilidade e força, competência e necessidades de ajuda, e a crise entre ser pequeno e ser grande é característica.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo foi elaborado utilizando-se metodologia de pesquisa qualitativa com viés etnográfico, por meio da observação *in loco* de crianças de diferentes faixas etárias interagindo no ambiente escolar, apoiada em registros em diário de campo e gravação em vídeo. Posteriormente, foi realizada análise microgenética das interações das crianças, registradas em vídeos no decorrer da pesquisa. Tais diálogos explicitam os significados que as crianças constroem durante a interação, e as estratégias e elementos de mediação que utilizam para a solução dos problemas ou o aprendizado (MATA, 2012).

A vídeo-gravação é um modo privilegiado de ouvir as crianças, observar seus gestos, posturas corporais, verbalizações, como se colocam em diferentes papéis sociais, e – foco deste trabalho – como a ação de uma criança influencia a ação, o aprendizado e o desenvolvimento de outra.

A pesquisa ocorreu em uma escola particular na região central de São Paulo, que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A Educação Infantil consiste em duas turmas interidades (3 a 6 anos) divididas nos períodos da manhã e da tarde, contendo no máximo quinze alunos por turma. Há uma professora e uma professora-assistente para cada turma.

O grupo analisado foi a turma vespertina, que era formada por quatorze crianças cujas idades predominavam entre 5 e 6 anos (apenas quatro crianças tinham 4 anos). Ocorreram 12 idas à campo, principalmente às terças e quintas-feiras, em faixas de horário variadas, que possibilitaram acompanhar a rotina das crianças quanto às atividades e brincadeiras em classe, momentos de contação de histórias, lanche e brincadeiras livres no pátio externo.

Em todos os dias da pesquisa, verificou-se que na rotina das crianças há um espaço para brincadeiras livres – seja dentro da classe, seja no pátio externo. Nesses momentos, as crianças podem brincar com brinquedos disponíveis na sala de aula ou no pátio, ou podem brincar de faz-de-conta ou brincadeiras de movimentação ampla (correr, pular, jogar bola). Além disso, pôde-se observar que a leitura de histórias feita pela professora é bastante presente na rotina, bem como os momentos de disponibilização dos livros às crianças.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir de filmagem, analisamos dois episódios de interações entre as crianças: um consistiu na montagem de um quebra-cabeça, e o outro, numa brincadeira simbólica que envolveu dois enredos – "mamadeiras" e "cobra" – a partir de uma brincadeira de "armazém".

Episódio 1: *Montagem de Quebra-cabeça*

Neste dia, no momento de brincadeira proposta pelas professoras, estas separaram vários quebra-cabeças de diferentes números de peças em potes sobre a mesa, com o número de peças marcado sobre a tampa dos potes. Estavam na sala todos os alunos e a professora-assistente; a professora havia saído da sala. Dois grupos de crianças, além da dupla ora analisada, brincaram com os quebra-cabeças; os demais reuniram-se em duplas ou trios e brincaram com animais de plástico, bonecas, ou jogos de faz-de-conta. O ambiente apresentava bastante barulho, pois, com exceção das crianças que estavam montando os quebra-cabeças, as demais estavam engajadas em brincadeiras mais barulhentas.

Participantes[29]:

- Joaquim (6 anos)
- Paulo (5 anos)

[29] Os nomes das crianças foram alterados para preservar sua identidade.

Este episódio constitui uma tentativa conjunta de resolução de problema – a montagem de um quebra-cabeça – por duas crianças de diferentes idades. A maior tem uma experiência previamente construída que lhe possibilita sugerir ações para a menor, na construção conjunta do quebra-cabeça. Várias estratégias foram usadas para conseguirem resolver o problema, sobre as quais paira permanentemente a negociação das ações a serem tomadas pelas duas crianças: onde colocarão as peças; análise das características que indicam o lugar correto; discordância em relação à ação a ser tomada; tentativa e erro ou acerto.

A interação entre os dois meninos é de cooperação e atenção; suas falas e gestos não têm um tom de repreensão ou desafio, mas sim de colaboração, mesmo quando um discorda do outro. Desde o início, o compartilhamento dos conhecimentos foi feito principalmente pela verbalização – especialmente da criança maior. Ela falou bastante durante a montagem ao tentar encaixar peças, procurar desenhos/peças específicos, dar dicas e pistas para apoiar a outra criança. O pensamento enunciado em voz alta não apenas é uma ferramenta de comunicação, mas auxilia ao próprio enunciador a organização de seus pensamentos, ou seja, o pensamento falado desenvolve-se inter e intrapsiquicamente.

Sobre a importância da aquisição da fala para o desenvolvimento, explica OLIVEIRA (2011, p. 57-58) que "a transformação de processos sociais externos para criar processos mentais envolve o domínio de significações e de mecanismos semióticos, em especial da fala (...) A aquisição do sistema linguístico de sua cultura reorganiza todos os processos mentais da criança".

Mas houve também a utilização das imagens, tanto os próprios desenhos contidos no quebra-cabeça (ex. sapato do Cebolinha; cabeça da Mônica), como também conhecimentos já construídos pelas crianças (ex.noções de espacialidade: em que posição fica o sapato em relação ao resto do corpo; percepção sobre sentimentos expressos pelos personagens da história).

Dentre estas ferramentas simbólicas estão o uso de estratégias de classificação, categorização e adjetivação para resolver o problema, o que favorece a organização do conhecimento e o aprendizado de uma forma de pensar ("Mônica assustada"; "carinha feliz"; "ele é um Cebolinha"; "de ponta-cabeça"; "tênis... deve ser nesse lugar").

Também na interação, a criança mais nova é constantemente desafiada pela maior a ampliar sua percepção e raciocínio:

> Paulo pega a peça da mão dele e tenta encaixar em outro lugar, dizendo: "É nesse [lugar]", mas a peça não encaixa. Joaquim pega uma outra peça e tenta encaixar: "É não, é embaixo". Pega a peça que Paulo largou e diz: "Então esse daqui é..." – tentando encaixá-la– "Aqui!".

Há uma constante reafirmação do pacto que há entre eles de construírem juntos, como quando Joaquim deve levantar para atender a um chamado da professora e diz a Paulo que lhe espere para continuarem: *Nesse momento, a professora chama Joaquim – que exclama: "Eu!" – para escrever seu nome em um trabalho e ele vai, falando para Paulo: "Não continua até eu voltar!".*

Ao orientar o outro, a criança maior organiza suas próprias ideias e seu próprio saber. Vale ressaltar que os papéis assumidos numa interação não são fixos, mas sim continuamente negociados. No processo interativo as crianças se reconhecem e assumem papéis, e, portanto, se constituem subjetivamente.

Ao finalizarem a tarefa, a criança menor propõe a repetição da atividade, o que – pela retomada das estratégias usadas – pode propiciar a ampliação da compreensão das crianças e do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Importante frisar que a decisão de repetir a atividade foi espontânea das duas crianças, e que portanto a brincadeira de construção do quebra-cabeça foi muito envolvente para ambas.

Episódio 2: *Brincadeira com Mamadeiras e de Cobra*

A brincadeira das mamadeiras surgiu em um momento de brincadeira livre das crianças, dentro da sala de aula. No momento em que ocorreu o episódio filmado, quase todas as crianças da turma estavam presentes, juntas em pequenos grupos conforme seu costume, cada grupo brincando segundo seu interesse. Eles podiam pegar alguns brinquedos do armário (aqueles permitidos no dia pela professora), por livre escolha. A professora não estava neste momento na sala, apenas a professora-assistente que estava fazendo uma atividade de organização (sem interferir ou direcionar a brincadeira das crianças).

Participantes:

- Clara (4 anos e 10 meses)
- José (5 anos e 11 meses)
- Ricardo (6 anos)
- Marcelo (5 anos)
- Rafael (5 anos)
- Felipe (6 anos)
- Joaquim (6 anos)

O episódio analisado constitui-se numa brincadeira de faz-de-conta, que se desdobra em dois enredos: a brincadeira com mamadeiras e a brincadeira de cobra-vampiro. Sua origem é um terceiro enredo, uma brincadeira de armazém que acaba não se desenvolvendo, e na qual ocorre um conflito permanente entre os que querem entrar na brincadeira e uma criança que a domina

– José –, que é o "dono" da brincadeira de armazém, pois pegou os brinquedos primeiro. Na brincadeira das mamadeiras, contudo, surge uma nova situação em que o poder das crianças está mais equilibrado, pois todas têm brinquedos (as mamadeiras) para brincar. Há, agora, uma situação de mais igualdade.

Na brincadeira do faz-de-conta, a criança representa uma situação já vivida ou presenciada, e ao experimentar diferentes papéis, vai compreendendo o mundo e construindo sua própria subjetividade.

O aprendizado e o exercício de papéis sociais envolve a apropriação de condutas em uma determinada situação. Desde o nascimento aprendemos a assumir papéis, uma vez que nascemos dentro de uma "matriz social geradora de significados" que são atribuídos aos diferentes comportamentos, mas também recriados na própria interação.

Ao brincar, a criança muitas vezes narra suas próprias ações em voz alta – ela pensa em voz alta – e, assim, vai organizando a experiência vivida ou vista. *Rafael, que está em pé observando a brincadeira (e um pouco à parte), diz: "Finge que eu não tinha bebido nenhum leite por hoje e eu não queria leite... ainda era um bebê. nada de leite pra mim".*

Ao brincar, a criança explora tanto a dimensão material dos brinquedos (dureza, cheiro, cor, som, sabor), como seus significados, e assim desenvolve seu conhecimento sobre o mundo físico e o mundo da cultura.

Há dois tipos de imitação, ambos observados no episódio analisado: a imitação direta e a imitação diferida. No caso desta última, as crianças trazem memórias de situações vividas ou presenciadas e transpõem os comportamentos e sentimentos observados (ou sentidos) para os papéis assumidos nas brincadeiras, compartilhando-os com as outras crianças e conferindo-lhe novos sentidos.

Ainda de acordo com Oliveira (2011, p. 98), "a imitação direta parece funcionar como uma linguagem, como exercício de mostrar aos parceiros igual competência para agir. Como forma de coordenar papéis na interação e de construir um jogo, a imitação assume outras feições quando se torna diferida, ou seja, quando elementos não presentes são trazidos à situação pela ação da criança, que reproduz parte do comportamento da outra, mas o amplia para emprestar-lhe um novo significado".

Houve também momentos de oposição de uma criança a outra, numa tentativa de diferenciação no processo de construção da subjetividade:

Haja vista a pouca abertura para a entrada de uma das crianças (Joaquim) no grupo e pouco espaço para negociação (especialmente por parte de José) no enredo que já se estava desenvolvendo, Joaquim tenta inserir-se no grupo com uma nova estratégia: propondo um novo enredo. Dá-se, assim, o surgimento de um novo grupo de brincadeira, que estava sendo preterido por José, com um novo enredo.

Os episódios registrados representam jogos de faz-de-conta, em que as crianças assumem papéis e personagens diversos, segundo a brincadeira que está ocorrendo. A brincadeira de faz-de-conta é muito importante para a construção do sentido de si, que se faz ao longo das experiências interativas quando a criança supera momentos de fusão com os parceiros (imitando-os), e momentos de diferenciação (opondo-se a eles).

Ao representar um papel, a criança vive suas contradições, e vai descobrindo a complexidade dos papéis, relações sociais, sentimentos e comportamentos (ex. pai é alguém que pune mas também que protege).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que, dentro da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, é o contato com outros seres humanos que nos humaniza, nos leva além da condição biológica de homem. Desde que nascemos, nos vemos imersos em um mundo de linguagem e significados, e é apenas na interação com outros humanos que vamos compreendendo este mundo cultural e como nos situar nele. Aprendemos o que é o mundo e nos constituímos como sujeito perante este mundo.

No que se refere à criança, a brincadeira é o lugar, por excelência, em que ela assume papéis sociais. É, portanto, brincando que a criança se desenvolve como ser humano, aprende e exercita os códigos sociais, compreende cada vez mais o mundo que a cerca, suas regras e crenças.

No desempenho de papéis, ou seja, na brincadeira, várias funções cognitivas são acionadas: a memória que reconstitui a experiência, a imaginação que a recria, o raciocínio que a interpreta e analisa, o afeto que lhe confere um sentido individual, a linguagem corporal e verbal que expressa para o próprio sujeito e para os outros os aspectos presentes naquela situação.

Portanto, a observação das interações das crianças ocorridas durantes as brincadeiras é fonte importante de compreensão do processo de construção da identidade e do desenvolvimento da criança. É por meio de suas ações e falas que a criança expõe os sentidos que atribui a cada situação, e investigar como as crianças negociam umas com as outras estes significados nos leva a compreender como ocorrem os processos de internalização da cultura: “como o sujeito se apropria de modos culturais de significar o mundo e os recria, nesse processo desenvolvendo sua forma de agir, sentir, pensar” (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Nos episódios analisados, vemos o jogo e a brincadeira mediando a interação das crianças na resolução de um problema e na definição de um enredo e a assunção de papéis sociais.

Na montagem do quebra-cabeça, a interação das crianças de diferentes idades mostrou-se rica de aprendizado para ambas: a maior, exerci-

tando a experiência previamente vivida, auxiliou a menor na construção do quebra-cabeça ao exteriorizar seu raciocínio, sua lógica de análise do desenho, ao dar indícios para a colocação correta das peças, ao ler a história final.

Já no episódio das brincadeiras de faz-de-conta, pôde-se observar como as crianças assumiram os papéis sociais e negociaram suas ações no desenrolar da brincadeira. Desta forma, ao assumir diferentes papéis a criança vai ampliando sua compreensão, construindo sua subjetividade e aprendendo a se situar no mundo.

Dada a riqueza das interações observadas e considerando o referencial sócio-histórico de desenvolvimento, e a importância da educação e mais especificamente da escola na construção da subjetividade da criança e de sua compreensão de mundo, o papel da Educação Infantil deve ser proporcionar, com cuidado e atenção, ricos momentos de interação entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos que lhe assistem na escola, e entre as crianças e os signos da cultura.

Os espaços de Educação Infantil são ambientes de relações que envolvem negociação de papéis e aprendizagem sobre padrões de conduta sociais, muito além de conteúdos curriculares. Isto implica, portanto, especialmente para as crianças pequenas, não apenas o desenvolvimento das funções cognitivas e a construção de novos conhecimentos, mas principalmente a emergência de processos de subjetivação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, DF: Editora da UNB, 1997.

COLAÇO et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, 12(1), 47-56, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

FERREIRA, M. V.; PANCOTTO, A. L. "Coisas Engraçadas": análise de interações no contexto de construção de uma narrativa em uma escola de Educação Infantil. São Paulo: **Revista Veras**, v. 7, n. 2, pp. 233-262, 2017. Disponível em: http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/309/pdf. Acesso em: 16 jan. 2018.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. São Paulo: **Rev. Paul. Educ. Fís.**, 2001.

MATA, A. S. Práticas curriculares na Educação Infantil: a aposta na multi-idade. João Pessoa: **Revista Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp. 184-196, 2012.

MELLO, S. A. **O lugar da cultura na educação da infância**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças:** culturas infantis, trabalho e resistência. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis:** um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **A observação de interações criança-criança e a análise do desenvolvimento infantil**. São Paulo, SP: Instituto Vera Cruz, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Olhando a criança e seus outros:** uma trajetória de pesquisa em educação infantil. São Paulo, SP: Psicologia USP, 2009.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

TONELLO, D. **Portfólios na Educação Infantil – Um projeto de intervenção**. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. São Paulo: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008

A INTERAÇÃO VERBAL COMO INSTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Bragagnolo
Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
GEPALFA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização
abragagnolo@upf.br
CNPq e UPF (agências financiadoras)

RESUMO

As crianças de Educação Infantil vivenciam experiências diversas com seus pares e com os adultos que com elas convivem no espaço escolar. Dentre essas experiências destacamos as de linguagem, que concebidas como práticas sociais e dialógicas são impulsionadas pela interação. Com isso, o presente trabalho, articulado ao grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA) da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF), apresenta o recorte de um estudo que resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF, acerca da interação verbal entre crianças de Educação Infantil e suas professoras. Objetiva-se compartilhar as reflexões sobre essa questão pelo viés pedagógico da educação das crianças menores de cinco anos de idade. O trabalho fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski, na teoria enunciativa bakhtiniana e nos trabalhos de Bárbara Rogoff. A fim de compreender que dispositivos são acionados pelas crianças e professoras em um processo de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, na perspectiva da etnografia educacional. A pesquisa foi realizada em turmas de crianças da educação infantil da rede pública ao norte do RS, e os dados foram gerados por meio de observação como principal instrumento. As análises foram realizadas tendo por base episódios de interação, os quais elucidaram o olhar sobre as ações produzidas pelas crianças e professoras e remetem a alguns dispositivos, dos quais destacaremos nessa reflexão: a retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014) e a participação guiada (ROGOFF, 2005). Entendemos que a interação verbal é uma instância de desenvolvimento das crianças, em especial do desenvolvimento de sua linguagem e que as adultas professoras são consideradas como referência nesse processo.

Palavras-chave: Interação verbal. Retomada da palavra. Participação guiada.

A interação verbal entre adultos e crianças na educação infantil: pontos de partida

A interação verbal entre adultos e crianças tem sido um tema de estudo já consolidado em diferentes áreas. São mais recentes os estudos no campo da educação e, de modo mais específico, os de relação pedagógica, em que esse adulto é um profissional da educação infantil. Nesse nível de ensino, as crianças vivenciam experiências diversas com seus pares e com os adultos que com elas convivem no espaço escolar. Dentre essas experiências destacamos as de linguagem, que concebidas como práticas sociais e dialógicas são impulsionadas pela interação.

O presente trabalho, articulado ao grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF), apresenta o recorte de um estudo que resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF, acerca da interação verbal entre crianças de Educação Infantil e suas professoras[30].

Objetivou-se, na pesquisa, compreender que dispositivos[31] são acionados pelas crianças e professoras em um processo de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem. Tal problema de investigação se evidencia, pois temos a hipótese de que existem certas ações de linguagem,[32] na interação entre adultos e crianças, que potencializam o desenvolvimento da linguagem das crianças.

O trabalho fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1991), na teoria enunciativa bakhtiniana e nos trabalhos de Bárbara Rogoff (1988). Alguns conceitos colocam-se como centrais nesse estudo, como a linguagem que é concebida como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem e apreendem o mundo à sua volta e a si mesmas como sujeitos nesse mundo. Além disso, destacamos nossa compreensão sobre interação, que na perspectiva bakhtiniana é considerada como a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Segundo Laplane:

> [...] a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta

[30]BRAGAGNOLO, Adriana. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra (2016). Orientação: Profa. Dra. Adriana Dickel.

[31]Estamos considerando, nesta tese, o termo "dispositivos" como mecanismos que instauram e desenvolvem determinadas ações de linguagem. Os dispositivos mostram que existem determinadas estratégias/ações que as professoras produzem e, por assumirem um status pedagógico, podem ganhar densidade e constituir-se teoricamente e serem expostas em espaços públicos pela pesquisa. O conceito de ação de linguagem com o qual estamos operando vincula-se à abordagem sociodiscursiva, de matriz histórico-cultural e será oportunamente reconstruído nesta exposição.

[32]Nesta pesquisa consideramos a ação de linguagem como uma categoria que nos auxilia a tipificar as intervenções das professoras, uma vez que algumas mais do que outras são potencializadoras do processo de aprender a agir com/sobre a linguagem.

> em que os participantes ocupam lugares diferenciados (o adulto ensina e a criança aprende por exemplo). Algumas dessas abordagens destacam o papel da linguagem e privilegiam o estudo das práticas discursivas (1997, p. 41).

Em direção próxima consideramos que a interação verbal é uma ação pela linguagem entre os sujeitos que se colocam em determinadas condições mediados pela palavra. Quanto às ações de linguagem, segundo Bronckart (1999, p. 13), pelo quadro interacionista-social, analisam-se as condutas humanas como "ações significantes, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização".

Optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, na perspectiva da etnografia educacional, tendo como principal instrumento a observação. Na pesquisa que originou esse artigo, são presentes os dados produzidos em cinco turmas de crianças de educação infantil, de dois a cinco anos de idade de uma escola pública no município de Passo Fundo, ao norte do Rio Grande do Sul, ao passo que, para esse artigo utilizamos os dados de uma das turmas, ou seja, do Maternal II e sua respectiva professora.

As análises foram realizadas tendo por base episódios de interação[33], os quais elucidaram o olhar sobre as ações produzidas pelas crianças e professoras e remetem a alguns dispositivos. Nesse artigo abordaremos dois deles. O primeiro, considerado como retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014) implica na reelaboração e problematização dos enunciados em uma produção coletiva. Em processo de interação verbal as crianças, apoiadas e legitimadas pela professora reelaboram seus enunciados potencializando a linguagem. Outro dispositivo, a participação guiada consiste em um processo em que os sujeitos regulam seus papéis e os dos outros (ROGOFF, 2005), assumindo diferentes posições, reiterando o encontro com as palavras do outro como um compromisso que assumem juntas.

Nas próximas seções o artigo apresentará algumas reflexões sobre os dois dispositivos supracitados com base nos excertos das cenas produzidas com o material de pesquisa e considerações acerca da importância das ações de linguagem dos docentes e das crianças de educação infantil em processo de desenvolvimento.

Dispositivos de interação verbal

A pesquisa,com o objetivo central compreender quais e de que natureza são os dispositivos acionados pelas crianças e professoras em um processo

[33] São compreendidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) como textos narrativos e conversacionais, constituídos de excertos de transcrições das filmagens, de fotografias , de informações no diário de campo, comentários esclarecedores da pesquisadora que objetivam recompor elementos ausentes nas outras fontes, mas necessárias à reconstituição do momento em que a professora e as crianças instauram uma situação de interação.

de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem, possibilitou a produção de um conjunto de dados oriundos das experiências pedagógicas de turmas de crianças e de suas professoras de uma escola de Educação Infantil da rede pública de um município no norte do Estado do RS.

Com as análises realizadas tendo por base os episódios de interação foi possível perceber que a interação verbal é uma instância de desenvolvimento das crianças, em especial do desenvolvimento de sua linguagem e que as adultas professoras representam a referência nesse processo. Frente a isso apresentaremos dois dispositivos de interação, a retomada da palavra e a participação guiada, os quais nos permitem compreender a como chegamos a essa questão e nos permitem pensar que o espaço da educação infantil pode ser rico de interação e desenvolvimento.

A retomada da palavra

A retomada da palavra é um conceito desenvolvido por autores do campo da aquisição da linguagem (MENDONÇA et al, 2014), inspirados na perspectiva bakhtiniana, e por ela advém a compreensão dos sentidos produzidos nas reelaborações da palavra realizadas na interação verbal. As autoras tratam desse conceito pela relação entre crianças e seus pais, concebendo-o como o reflexo da fala dos pais nos enunciados das crianças. Em uma perspectiva próxima, estamos tratando desse conceito na relação entre adultos e crianças, mas no contexto das escolas de educação infantil, em especial pela relação estabelecida na docência.

Podemos considerar que a retomada da palavra ocorre desde as simples repetições para as crianças aprenderem a pronunciar enunciados com maior elaboração, até aquelas em que esse dispositivo possibilita tanto as reconstruções de enunciados, quanto a construção de outros.Percebe-se que as crianças mostram compreensão e aprendizagem para reelaborar os seus enunciados e a palavra vai sendo retomada sistematicamente, mas não de modo linear.

No convívio social, na escola, em diversas situações observamos que as crianças “repetem” a palavra da professora e que a professora “repete” a palavra das crianças. Em algumas delas, ocorre a retomada da palavra. A exemplo disso, há uma cena composta pelos dados da pesquisa em que pela interação a professora, uma das meninas e seus pares conversam e interagem sobre um acontecimento.

Nessa ocasião, a professora Thalma[34] propõe às crianças do Maternal I que façam um relato do Chá das Mães, ocorrido no final de semana. As crianças haviam participado dessa experiência na escola com as suas mães, cuja

[34]Todos os nomes, tanto da professora, quanto das crianças são fictícios para preservar sua identidade.

organização também esteve a cargo da professora. Quando a menina Helena começa o seu relato, de modo incompreensível, a professora prende o olhar a ela, de modo que sustenta a continuidade de seu dizer, leva-o a sério e acompanha-a em sua tentativa. A adulta estimula Helena a dar a sua descrição, mesmo após a menina dar-lhe um acabamento ("Comê pão!"). Questiona-lhe e pede confirmação da pequena: "Pão? Tinha pãooo?". E, dando seguimento, após a confirmação de Helena, a professora dirige-lhe uma nova pergunta: "Só pão? Que mais que tinha?". Nessa interlocução com a professora, a menina tenta buscar em sua memória o que mais foi importante na festividade e, provocada pela adulta professora, lembra dos alimentos da mesa e passa a dar, com o auxílio da adulta, a todos os ouvintes detalhes do evento.

(1) Professora: *Docinhos... quais docinhos? Silêncio. Tinha bolo?*

(2) Helena: *Tinha.*

(3) Professora: *Bolo de quê?*

(4) Helena: ***Cu-len-sa-dooo.***

(5) Professora: *Leite condensado? E chocolate tinha?*

(6) Helena: *Sim.*

(7) Professora: *O que mais?*

(8) Helena: *Tinha chocolaaate, leite* ***condensaaado*** [fica em pé e a professora continua a conversa dando atenção, dirigindo o olhar à Helena].

(9) Professora: ***Con****densaaado* (sorri)!!

A professora articula as respostas a novas perguntas (turnos 1, 3, 5 e 7) para apoiar Helena na descrição que faz, possibilitando o uso de uma maior quantidade de recursos de linguagem. A menina tem a possibilidade de experimentar a palavra a seu modo, modificando seu modo de dizer. Mas a adulta coloca-se como referência nesse processo, o que possibilita novas reelaborações que nada tem a ver com simples repetição e sim com a construção da linguagem, faz uma recomposição de sentidos pois existe uma ação de pensamento, no momento em que Helena apreende o discurso da adulta (turnos 4, 8 e 9).

Também outra cena remete ao conceito de retomada da palavra. Certo dia a professora chegou na escola afônica e solicitou que as crianças fossem suas "ajudantes da voz". Essas imediatamente aderiram. Ela sugere que alguém conte a história e assim Helena fez. No dia seguinte, outras crianças também queriam ser "ajudantes da voz", desse modo a adulta retoma essa experiência e, mesmo conduzindo o processo, passa uma das crianças essa incumbência. É Anita que assume esse papel. Ela conta a história -*Bruxa, bruxa! Venha à minha festa* - sentada em uma cadeira, enquanto seus pares ficam curiosos diante do livro, sentados ao chão e a professora lhe assessora nesse processo.

(10) Professora: *Vamos passar para próxima página? Aquiii* [virando a pá-

gina para a Anita]. Esse aqui, o que que é esse? *Que cena é essa?* (Tem um pirata com um papagaio)

(11) Anita fala muito, bem empolgada, mas quase tudo incompreensível.

(12) Professora: *O quê? Bom diaaa? Eu entendi bom dia?*

(13) Anita mostrando: *Esse paiaio...*

(14) Professora: *O papagaio?*

(15) Anita: incompreensível.

(16) Professora: *Voou o papagaio?*

(17) Anita: *Ele vua...*

(18) Professora*: O papagaio voooa. Olha sóóó, gente.*

O acontecimento dessa cena, com Anita "lendo" uma história infantil, surgiu como resposta ao fato de a professora estar afônica, mas designou-se para além desse fato, pois esse tipo de interação foi recorrente nos dias posteriores. Destacamos nesse dia, o momento em que Anita fala sobre o papagaio (turnos de 13 a 17). Concebemos que, inicialmente, a professora tenta entender a palavra dita (turno 14) e fala no lugar da criança o que compreendeu: "Voou o papagaio? " (turno 16). Quando Anita diz "Ele vua", o que nos remete a uma ação. É uma ação que se repete, de quando as crianças tomam a iniciativa de realizar ações que a professora realiza. Pela perspectiva bakhtiniana, "a constituição subjetiva se dá na relação com as palavras do outro, isto é, na incorporação ou rejeição dessas palavras, que, de alheias, passam a próprias alheias e, finalmente, a palavras próprias" (MENDONÇA et al, 2014, p. 91).

Há um belo movimento que integra a narrativa, a escuta, o diálogo, as expressões faciais, os diferentes modos de dizer a palavra. Entendemos que pelos excertos de cenas da pesquisa, a retomada da palavra não é vista apenas como uma repetição, pois na educação infantil, a palavra circula em muitos momentos e quando ocorrem essas ações de linguagem, é possível ampliar e enriquecer os enunciados das crianças e o modo como usam a palavra.

A participação guiada

A participação guiada (ROGOFF, 1988) é considerada por nossa pesquisa como um importante dispositivo para a compreensão da aprendizagem da linguagem em contextos escolares quando há planejamento e intencionalidade. Compreendemos que, na interação verbal, ocorrem momentos de participação guiada, que são entendidos como "processos e sistemas de envolvimentos entre pessoas à medida que elas se comunicam e coordenam os esforços ao participar de atividades de cunho cultural" (ROGOFF, 1998, p. 125). Isso significa que há interação lado a lado nas combinações de atividades com pessoas em cooperação, seja entre adultos, entre crianças ou ambos.

Com os dados da pesquisa percebemos que há pontes entre o grupo das crianças do Maternal I e a sua professora. Essas pontes, inspiradas pelo conceito de participação guiada (ROGOFF, 1998), são criadas pela possibilidade que a professora vê de as crianças serem sujeitos capazes de construir uma interlocução entre o conhecido e o novo. Existe uma compreensão mútua e iniciativa por parte das crianças. Mas mesmo que sua participação mostre protagonismo infantil frente em algumas situações, as crianças não estão sozinhas, pois são conduzidas e amparadas pela adulta professora.Os pequenos assumem lugares junto a adulta, compartilhando responsabilidades, em especial quando mediadas pela linguagem, como o exemplo acima, da Anita que conta histórias, ou no excerto de cena que segue, quando Helena, uma menina da turma que, durante o lanche da tarde, toma a iniciativa para ajudar Diego a pedir café. Diego ainda não consegue pronunciar a palavra "café", mas comunica-se Helena com a expressão "nais" e com gestos. Pela interação, a menina faz a ponte entre ele e a professora:

(19) Diego: [Dá o copo para a colega Helena e diz]: *Nais, nais.*

(20) Helena: Ô prô,

(21) Professora: *Oi amor.*

(22) Helena: *Ele qué mais.*

(23) Professora: *Ele quem? Quem é ele?*

(24) Helena: *Ele, o Diego*

(25) Professora: *Diga o nome do colega. Ele quem?*

(26) Helena: *O Diego qué mais.*

(27) Professora*: E será que ele não pode pedir mais? Tu tá ajudando ele né? Tá, agora tu pode deixar, tu pode ajudar ele, incentivando ele a ele pedir, dizendo "Diego. ...* (inaudível) *". Então, devolve pra ele* (o copo). *Vamos fazer o teste? Agora, você diz pra ele: "Pede Diego para a prô."*

(28) Inicialmente, Helena não se manifesta. Logo, no canto da mesa, a professora, Helena e Diego conversam.

(29) Helena "ensina" Diego a dizer (inaudível).

(30) Diego: Ô pô! Falá.

(31) Professora: Oi Diego, o que que você quer?

(32) Diego: Que mais (incompreensível)

(33) Professora: Quer mais o quê?

(34) Diego: Nais. Qué nais.

(35) (Helena está bem junto a ele, falando da mesma forma da professora).

(36) Professora: O que que tem aqui dentro?

(37) Diego: Gai nais.

(38) Professora: O quêêê?

(40) Helena: Ele qué mais, ele qué mais caféééé.

Essa cena mostra a menina Helena como protagonista e é muito observadora das ações da professora Thalma. No momento em que percebe o esforço que Diego faz para pedir café, toma iniciativa e realiza uma ponte entre ela, o menino e a professora (turnos 19, 20). Para Castelli (2016), a participação guiada "depende do interesse da criança, do seu esforço em observar e de seus graus e formas de participação, ou seja, é um processo em que a criança é um ser ativo, cultural, social, relacional e participativo nos seus processos de aprendizagem" (2016, p. 11). Isso se mostra também em relação a Diego, que mesmo não se dirigindo à professora, procura Helena. É possível perceber que ele avança em seu processo de comunicação. Antes, sem aproximar-se da adulta, precisa da ajuda de sua amiga. Ele não consegue dizer para a professora que quer mais café na hora do lanche, mas toma iniciativa de falar com Helena (turno 19). A menina, por sua vez, pede ajuda para a professora (turno 22), a qual faz um conjunto de questionamentos antes de servir café a Diego, ou seja, produz uma situação que ajuda Helena a ampliar o seu dizer (turnos 23, 25, 27). A esse lugar é que nos referimos. A ação de Diego no início da cena não é mais a mesma, pois, após vivenciar esse processo de interação com Helena e a adulta, ele é capaz de olhar para a professora e dizer: "Ô pô, falá" (turno 30). É capaz de expressar-se, mas ainda a professora oferece-lhe mais desafios para que consiga dizer o que quer (turno 31, 33, 36, 38). Nesse processo Helena tem diferentes conhecimentos do que a adulta e isso possibilita diferentes condições de aprendizagem. Ambos desempenham papéis importantes. Para Aquino (2008), nessa perspectiva,

> Os indivíduos mais jovens, através de atividades socioculturais compartilhadas, cumprem papéis ativamente centrais junto aos mais velhos e outros companheiros, e, assim, aprendem e ampliam as formas de suas comunidades. Além disso, cada participante de uma interação se ajusta ao outro assumindo papéis variáveis, complementares e, até mesmo, conflitantes que ampliam suas visões comuns com vistas a se adequarem a novas perspectivas (2008, p. 26).

Percebemos que essas atividades compartilhadas oportunizaram Diego a vivenciar uma ação, na qual Helena, não como uma amiga mais velha, mas por ter maior experiência com a linguagem, diz de um modo que a professora possa ajudar e Diego possa entender. Tais ações acabam por envolver todo o grupo de crianças que pode, também, encontrar possibilidades novas após essa experiência. De acordo com Rogoff (2005, p. 234-235), as palavras dão às crianças sentidos e distinções importantes em suas comunidades.

Com isso, pensamos na participação guiada como um dispositivo para que as

crianças pequenas não apenas aprendam a falar ou comunicar-se melhor, mas que tenham a possibilidade de realizarem experiências de linguagem e de vivenciarem processos de interação em seu processo de desenvolvimento. Essas pontes geradas tanto pelas crianças como pelos adultos provoca o encontro com as palavras do outro com trocas de responsabilidade, pelos diferentes papéis, como compromisso que todos assumem, gerando assim, mudanças no desenvolvimento.

Com as reflexões dessas cenas acerca da retomada da palavra e da participação guiada compreendemos que essas ações de linguagem estão presentes cotidianamente na interação entre crianças e professoras. É imprescindível que os adultos, responsáveis pela educação das crianças criem condições necessárias para que esse movimento ocorra,pois, o modo de conceber e de instituir essas ações de linguagem fazem muita diferença nos processos de aprendizagem nas instituições infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas nesse artigo, como mencionado, são parte de uma pesquisa de doutorado sobre a interação verbal entre crianças e professoras de educação infantil. O universo da investigação envolveu diferentes professoras e turmas de crianças, mas nessa reflexão incluímos uma das turmas com sua respectiva educadora observando que dispositivos são acionados na interação verbal.

Destacamos que as crianças, na maior parte das situações, as crianças são tratadas como ouvintes e falantes, como sujeitos sociais e protagonistas de suas ações e de seu dizer. Ao falar, ao ouvir, ao fazer pontes com os adultos e pares, ao narrar histórias elas vivem a linguagem. Entre adultos e crianças a palavra de um pode afetar a palavra do outro.

Percebeu-se que a retomada da palavra legitima o dizer da professora e das crianças objetivando avanços a novas produções de linguagem, seja uma conversa entre dois, três sujeitos, ou de toda a turma de crianças, de modo coletivo. A professora reafirma as palavras, mostrando sutilmente caminhos para nova reelaboração e as crianças, quando retomam a palavra da professora, compreendem, retornam com outra palavra que é sua ou do outro e modificam-na desde a sua primeira emissão. Há um processo de reconstrução e recriação que potencializa a aprendizagem da linguagem.

Na mesma direção, o dispositivo da participação guiada nos faz pensar que, em muitas situações, as crianças são participantes ativas da própria organização das propostas de aprendizagem. Em nosso entendimento, elas aprendem mais e desenvolvem-se mais quando estão construindo conjuntamente. Há um acompanhamento e um apoio da adulta, professora, ou seja, de um sujeito mais experiente, para que se possam tomar decisões, algo que é próprio do ofício desta adulta pelo viés pedagógico e pelo compromisso que tem com a educação das crianças.

Através da interação verbal esse processo vai sendo conduzido. Por ela as crianças incorporam e reproduzem recursos usados pelas professoras, potencializando e explorando a linguagem na experiência com os outros. Consideramos que os dispositivos de retomada da palavra e participação guiada, como de ações implementadas, principalmente pelas professoras que possibilitam a ação sobre o outro e sobre a própria linguagem.

É possível dizer que, do lugar de adultas linguísticas e com conhecimentos específicos no campo da Pedagogia, compreendem a infância e as necessidades do desenvolvimento das crianças, nesse caso especificidades sobre a aprendizagem da linguagem. Isso significa que, ao conceber a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de desenvolvimento, podem produzir ações e propostas pedagógicas que respeitem a participação das crianças e ao mesmo tempo que as apoiem e as acompanhem com intencionalidade. Para Martins Filho,

> O adulto, ante as necessidades, interesses, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Não nos parece ser possível pensar na condição de emancipação das pequenas crianças, descentralizando as ações dos adultos, ou colocando-os em segundo plano, pois para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva a condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto (2005, p. 168).

Essa intervenção é condição para que as crianças possam participar. Por essas reflexões, a interação verbal é considerada como uma instância de desenvolvimento das crianças, em especial quando se trata da linguagem. Compreendemos, desse modo, que essas discussões podem vir a constituir elementos de reflexão em processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Fabíola de Souza Braz. **Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta**: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Ana Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLI, Carolina Machado. **Ampliando as discussões sobre aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas**. In: ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 11, 2016, UFPR, Anais Anped Sul. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CAROLINA--MACHADO-CASTELLI. Acesso em: 08 ago.2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche**: marcas de uma relação. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

MENDONÇA, Marina Célia. et al. A retomada da palavra da criança pelos pais. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Observando atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVARES, Amélia. (Orgs.) **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A MATERIALIDADE NA CRECHE E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA OS BEBÊS

Maria das Graças Oliveira- UFCG
Mariaeduc2013@gmail.com

Yasmim Samily de Menezes- UFCG
yasmimmenezes99@gmail.com

Sara Lívia dos Santos Sousa- UFCG
Sara_livia_sousa@hotmail.com
Grupo de estudos e pesquisas infâncias, educação infantil e contextos plurais (Grão)
Agência Financiadora – CNPq (Programa de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC)

RESUMO

A educação de crianças menores de três anos em espaços coletivos vem se consolidando no Brasil. Um dos desafios da comunidade envolvida nessa ação, famílias, professores, gestores e pesquisadores, é o de conhecer as condições em que as práticas pedagógicas para com esse público são construídas no cotidiano das instituições. Nos últimos vinte anos, podemos considerar que houve avanços na educação infantil, entre eles, destacam-se a educação e os cuidados das crianças nas creches públicas. Estas, ao serem inseridas no campo da educação, passam a compor o cenário educacional brasileiro cuja função precípua é a promoção do desenvolvimento global das crianças, atendendo às suas especificidades e às suas necessidades humanas. As ações de cuidado e de educação desde os bebês até as crianças da faixa etária de cinco anos demandam dos professores e dos gestores a elaboração e o desenvolvimento de propostas curriculares adequadas ao público atendido. Isso envolve a organização de tempos e de espaços criativos, desafiantes, sedutores às crianças, que promovam as interações destas com os seus pares e com o meio social e cultural. Ressaltamos, nessa tessitura pedagógica, a concepção da criança pequena como ator social, produtora de cultura. As pesquisas têm mostrado que nessa construção da pedagogia para a infância o material pedagógico tem relevância, principalmente para os bebês cuja educação e cuidados envolvem o acesso, por eles, à produção cultural para a infância e ao desenvolvimento de forma autônoma, o que denota brinquedos e objetos atrativos diversificados no espaço das creches públicas. Assim, este trabalho visa apresentar os resultados de uma pesquisa cujo objeto foi o material pedagógico existente nas creches públicas no espaço do berçário. Pretendia-se conhecer e analisar o acervo desse material nos berçários das instituições. Para isso, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa em duas creches públicas do município de Campina Grande-PB. Os dados foram coletados por meio da contagem e da catalogação dos materiais pedagógicos. Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas com doze professoras dos berçários

nas instituições investigadas. Os dados foram organizados e categorizados em quadros e as análises foram realizadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo e de autores relevantes no campo da educação infantil. Os resultados mostram que há existência de material pedagógico nas instituições investigadas e nos ambientes frequentados pelos bebês na creche. O acervo se constitui de objetos produzidos pelas professoras, brinquedos industrializados, livros brinquedo, televisão, vídeo, CD e DVD, além de material para higiene pessoal individualizado. As professoras e as gestoras das instituições criaram estratégias para envolver a comunidade como uma das provedoras de recursos para a aquisição de livros literários. Desse modo, há uma tendência dos docentes pela opção por materiais pedagógicos artesanais elaborados por elas no dia a dia com os bebês.

Palavras-chave: Materiais Pedagógicos 1; Bebês 2; Prática Pedagógica 3. Creches Públicas.

INTRODUÇÃO

A creche pública foi inserida no âmbito da educação por meio do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN 9394/96. Essa nova realidade muda significativamente o papel e o status desse atendimento à criança, pois a função precípua desta educação e dos cuidados, prescritos pela carta constitucional, é a de "promover 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,1996, art. 29).

Em decorrência disso, o campo educacional foi desafiado a criar condições pedagógicas para educar e cuidar das crianças nesta faixa etária nas instituições públicas, de modo a atender às suas especificidades e necessidades. Trata-se da construção da "pedagogia da infância", conforme argumentam Faria (2007), Barbosa (2010) e Formosinho (2007). Nessa perspectiva, as relações sociais entre as professoras e as crianças e destas com os seus pares e a relação destas com a cultura têm grande relevância educativa.

Formosinho (2007) defende o princípio da participação, que, segundo a referida autora, compreende ações como a escuta, o diálogo e a negociação. Assim, os profissionais envolvidos com a educação e os cuidados coletivos dos bebês precisam articular as suas ações, promovendo experiências educativas em que as crianças sejam ouvidas e respeitadas em suas especificidades. Pode-se dizer, a partir disso, que a pedagogia da infância possibilita aos meninos e às meninas a experiência de viver a infância sem perder a sua essência. Esse processo denota que seja produzido conhecimento a respeito dessa educação coletiva nas creches. Nos últimos cinco anos, a academia tem realizado pesquisas cujos objetos buscam compreender os meandros do cotidiano dos atores sociais (crianças, professoras e famílias). Quem são os bebês? Quais são

as suas especificidades educativas? Qual é a materialidade necessária para a educação e os cuidados aos bebês nesses espaços educativos? As respostas a essas indagações podem contribuir para que esses atores sociais (professoras e bebês) tenham visibilidade no cenário da educação infantil e, consequentemente, ampliem a visão da educação como forma de imersão das crianças desta modalidade de ensino na cultura.

Considerando esse viés, no presente artigo, tal temática será analisada a partir dos dados de uma pesquisa concluída que investigou a materialidade existente nos berçários na cidade de Campina Grande - PB. Essa investigação teve como objetivo conhecer qual era o material pedagógico disponibilizado para os bebês nesses espaços educativos. Entendemos, dessa forma, que a creche pública é um espaço de educação e de cuidados coletivos cujo objetivo é a promoção da imersão das crianças no mundo da cultura, entendendo-as como atores sociais e produtores de cultura. Assim, os materiais pedagógicos disponibilizados podem contribuir para que esse alvo seja atingido com adequação ao universo dos bebês.

Deste modo, o presente texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, será realizada a abordagem dos atores sociais protagonistas da ação educativa dos berçários - as professoras e as crianças. Em seguida, serão apresentados os sujeitos e os percursos teórico-metodológicos da pesquisa. Posteriormente, os dados coletados serão apresentados e analisados, seguidos das considerações finais.

Quem são os bebês? Quais são os princípios de sua educação e cuidados?

A inserção da creche no âmbito da educação e, consequentemente, das crianças na idade de zero a dezoito meses nos berçários das instituições públicas de educação infantil demandaram desta área um movimento para conhecer esses atores sociais e explicitar as suas especificidades e necessidades de cuidado e de educação. Nos últimos anos, no Brasil, as pesquisas de Maria Carmem Barbosa têm se destacado nessa ação, considerando que a produção acadêmica recente delineia uma concepção do bebê como ator social capaz de negociar, participar de seu processo educativo.

Nesse contexto, bebês são "são dotados de um corpo no qual o afeto, o intelecto e a motricidade estão profundamente conectados e é a forma como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada um ao longo de sua história" (BARBOSA, 2010, p. 2). Essa noção reflete diretamente na forma como a instituição de educação infantil constrói a sua proposta pedagógica, pois parte-se da premissa de que as especificidades e as necessidades das crianças desta faixa etária precisam ser consideradas para que haja uma educação de qualidade para esse público infantil.

Ademais, é importante compreender que os bebês têm seus modos próprios de inserção nos diversos contextos sociais e culturais. Falk (2011) ar-

gumenta que a observação é o fundamento da autonomia da criança e tem como parâmetros: "a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança" (Idem, p. 41). Para essa autora:

> Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. (FALK, 2011, p. 42).

Podemos afirmar, a partir desta concepção, que a ação de educar e cuidar de bebês está intimamente ligada à vida infantil e à sua relação com o adulto. Trata-se do encontro de dois universos culturais e sociais em prol da constituição humana desse ator social na perspectiva do sujeito autônomo e participativo de sua educação. Dessa forma, a criação de percursos educativos que possibilitam a ação autônoma das crianças emergirá da observação atenta das professoras acerca do que elas gostam, das suas brincadeiras e das suas repetições e, ainda, da seleção de materiais pedagógicos e da organização do espaço para que os bebês atuem e estejam inseridos na cultura. A partir disso, corrobora-se a noção de educação como "processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura" (BARBOSA, 2010, p.18). Assim, a criança produzirá a cultura infantil na relação com o adulto nas ações de cuidado e de educação.

Portanto, podemos dizer que os bebês são sujeitos ativos de seus processos educativos e que a escuta e a observação por parte da docente se configuram como princípios norteadores de sua educação e dos seus cuidados nas instituições de educação infantil. A pedagogia da infância está em construção no cenário brasileiro e, para isso, torna-se necessário desvelar as práticas em andamento nos berçários, no sentido de compreender os modos de participação e de inserção cultural destas crianças, assim como conhecer os aspectos da cultura e da produção cultural a que elas têm acesso nesses espaços coletivos de educação. Infere-se, desta forma, que a criança a qual tem oportunidades de agir livremente constrói conhecimentos, ganha experiências, habilidades, autoconhecimento e confiança de si mesma, podendo crescer menos dependente do adulto. Entretanto, esse ideal não significa que a pesquisadora concorda com o abandono da criança por seus responsáveis, haja vista que, para alcançar sua autonomia, ela precisa se sentir segura, amada e compreendida e, para isso, a presença atenta da professora é essencial.

Nesse pensamento, se lhe são urgentes o respeito, o carinho, a alegria, a atenção e a não imposição da vontade do adulto ao se relacionar com ela, o sujeito mais experiente deve, ao estar com o bebê, olhá-lo nos olhos, conversar com ele — importante ação para seu desenvolvimento linguístico —, respeitar suas predisposições e lhe explicar o que pretende realizar com ele (FALK, 2011).

A autora supracitada enfatiza ainda que o cuidado dos corpos dos pequenos como a higienização, deve ocorrer com a cooperação deles, participando ativamente das atividades como banhos, trocas de roupa e alimentação. Também é valorizado o relacionamento existente entre as crianças, as suas comunicações e as experiências em grupo nesta perspectiva educativa.

Com isso, para uma boa educação, fazem-se fundamentais, do mesmo modo que os aspectos já explicitados, diversificados e estimulantes materiais sob os quais a criança possa agir livremente. Não é interessante que ela seja mantida isolada em berços, com movimentos e contatos (humano e materiais) privados. Sendo assim, suas experiências podem ser fortemente potencializadas pelos materiais pedagógicos e pelas condições que lhe forem fornecidas.

Nesse sentido, corrobora-se o argumento de Barbosa (2010, p. 5) de que o currículo para os bebês se caracteriza por sua "imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas". Podemos dizer, a partir dessa afirmação, que as relações sociais entre as crianças e os adultos, com destaque para as professoras, têm centralidade nessa constituição da identidade dos pequenos, especialmente os bebês. Nesse processo educativo, o acesso destes aos materiais pedagógicos diversos ganha relevância.

Assim, a percepção do bebê como um sujeito autônomo é uma das dimensões da educação coletiva das creches a serem investigadas e desveladas, porque elas são parte constitutiva da identidade da educação e dos cuidados promovidos nessa instituição. Na perspectiva de Feder (2011, p. 41):

> [...] a criança é percebida de outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, sentido amplo dos termos, determinam as possibilidades de realizar essas experiências.

Essa premissa da autora é de grande importância para fundamentar a relação entre o bebê e a professora nas creches, pois aquele necessita de um ambiente rico de possibilidades de exploração e esta pode ser considerada a que organiza o espaço para a criança explorar. Ou seja, a professora precisa estar atenta às atividades das crianças, ao espaço e aos materiais, para que ela exerça a atividade autônoma.

Nesse aspecto, a seleção de materiais pedagógicos para o ambiente do berçário, assim como a disponibilização destes para as atividades autônomas das crianças são duas condições importantes para que sejam respeitadas as especificidades de tais atores sociais.

OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas creches públicas municipais da cidade de Campina Grande-PB. Essas instituições atendem crianças na idade de quatro meses a cinco anos e onze meses. O berçário se divide em Berçário 1-(B1), que atende uma média de dezoito crianças, sendo que cada turma tem três professoras responsáveis, na lógica de seis crianças para cada professora, e o Berçário 2 –(B2), atendendo 24 crianças em cada turma com duas professoras regendo o grupo. Na instituição A [35]existiam as duas modalidades, ou seja, B1 e B2, em ambas as instituições os bebês ficam em período integral. A instituição B, no período em que a pesquisa foi realizada, atendia crianças de um a cinco anos e onze meses, portanto, havia uma turma de Berçário 2.

Na organização do espaço, há um bloco para os bebês contendo uma sala de atividades, um dormitório com berços brancos e grandes, um lactário e um fraldário. As crianças dos dois berçários utilizam o mesmo espaço para a alimentação. A área externa é pequena, são utilizados os corredores e o solário para a realização de atividades com as crianças. Elas utilizam também uma área com areia, que fica no pátio aberto. Uma das instituições, a creche A, tem uma biblioteca cujo acervo contém livros, brinquedos, livros de pano e outros que são específicos para os bebês. A outra participante, a creche B, organizou uma sala de múltiplo uso com espaços contendo livros, brinquedos, aparelho de som, televisão e vídeos. O acervo de materiais pedagógicos foi adquirido por meio de recursos financeiros vindos de fontes diversas, tais como poder público, promoção de eventos para adquirir renda (brechó, campanhas junto à comunidade, doações das professoras) e parceria da prefeitura municipal com empresa privada.

As professoras são contratadas por meio de concurso público e também por designação, na modalidade de contratos temporários. Elas têm graduação em Pedagogia, com experiência de dois a dez anos em turmas de berçário. As gestoras foram eleitas por meio do voto da comunidade.

Considerando tais informações, a coleta de dados foi realizada por meio da contagem e do registro dos materiais pedagógicos através de fotos, para futura catalogação dessas. As gestoras acompanharam as pesquisadoras dando informações sobre os usos e a origem dos materiais pedagógicos. Foram catalogados pela equipe brinquedos, livros, cds, dvds, objetos diversos e material individual de higiene. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto que os cuidados pessoais constituem parte significativa da especificidade da ação pedagógica com os bebês, por isso consideramos esse material como dado.

Após coletados, os dados foram organizados em forma de catálogo. Inicialmente, houve uma categorização tendo como fundamento a classificação

[35] Esses nomes *Creche A* e *Creche B* são fictícios para preservar a identidade das instituições participantes.

de I.C.C.P. (International Council for Children's Play). Posteriormente, descartamos essa proposta classificatória devido a ela não corresponder à realidade dos dados brutos que tínhamos, pois alguns brinquedos não contemplavam a idade de zero a três anos. Foi necessário, então, buscar outra forma de categorização dos materiais encontrados. Optamos, assim, por material industrializado, material artesanal, material para higiene, livros de literatura e recursos audiovisuais.

Na tabela a seguir, são apresentadas as quantidades dos materiais pedagógicos encontrados nas instituições:

Os materiais pedagógicos existentes nos berçários

Material	**Quantidade**
Material industrializado	476
Material artesanal	562
Material para higiene	293
Livros de literatura infantil	242
Recursos audiovisuais (CDs e DVDs)	92
Total:	1665

Fonte: Dados da pesquisa 2017

A tabela acima mostra a existência de um acervo significativo de materiais pedagógicos nos berçários das instituições pesquisadas. O material industrializado compunha-se de bonecas de tamanhos variados sem diversificação por etnia e gênero, carrinhos de tamanhos e cores variados, bolas diversas, brinquedos sonoros e de manipulação. Foi possível percebermos, nesse acervo, a diferenciação dos brinquedos conforme a idade e a característica dos bebês, tais como engatinhar ou não, andar ou não.

Quanto ao material artesanal, destacamos a expressiva quantidade daqueles confeccionados com objetos de uso cotidiano descartáveis, tais como tampas de tamanhos e cores variadas, latas diversas, caixas de papelão, garrafas pet de diferentes tamanhos, cones, e outros. Esse material era composto de móbiles pendurados no teto das salas nos corredores e nas paredes externas ao alcance das crianças, de chocalhos, de jogos e objetos de manipulação cujos arranjos variavam em diferentes espaços de circulação das crianças. Há ainda os materiais para higiene pessoal (fraldas, toalhas, pentes, escovas, toalhas e roupas).

Os livros de literatura compõem também o acervo de material pedagógico dos berçários. São livros de diferentes texturas e possibilidades de interação e de exploração pelos bebês. Os materiais audiovisuais foram encontrados tanto no espaço das salas de atividades, quanto na sala de múltiplo uso. As imagens a seguir exemplificam esse acervo:

Foto 1 Material artesanal

Fonte: Dados da pesquisa

Foto 2 Material industrializado

Fonte: dados da pesquisa

Foto 3 Material para higiene

Fonte: dados da pesquisa

Foto4 Livro brinquedo

Fonte: Dados da pesquisa

Foto 5 Material audiovisual

Fonte: Dados da pesquisa

Foto 6 Material industrializado

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse acervo mostrou-nos que há preocupação por parte da equipe pedagógica das instituições com o material pedagógico a ser utilizado pelas crianças nos berçários. Isso corrobora os pressupostos teóricos os quais apontam que o papel de tais materiais na educação e nos cuidados aos bebês têm relevância. Pois o acesso à produção cultural, como livros de literatura de diferentes formatos, filmes, canções, brinquedos diversificados, na perspectiva da "educação como ação cultural" (KRAMER, 1998, p. 202), pode impactar sobremaneira as formas da criança ver e agir no mundo cultural. Assim, o material pedagógico que constitui o acervo das instituições pesquisadas sinaliza que há possibilidade de se desenvolver uma educação infantil de qualidade. De modo a atender às especificidades dos bebês nesse espaço de educação e nos cuidados coletivos.

Com isso, pensar a educação e o cuidado das crianças nas instituições de educação infantil, como pressupõe a autora supracitada, remete a uma discussão conceitual dos termos: *cultura*, *produção cultural* e *criança*. Nesse sentido, Perrotti (1990) traz contribuições importantes ao argumentar que é necessário analisar o lugar da criança na cultura vinculado à concepção de cultura. O autor afirma que:

> Para se discutir a produção cultural para crianças de forma crítica é preciso passar obrigatoriamente pela definição do lugar da criança na cultura, assim como pela definição do que seja a própria

> cultura. Se esta for identificada por nós apenas como acumulação de experiência, como transmissão, aceitaremos, em consequência, um papel passivo da criança no processo cultural. Se identificarmos a cultura como criação-recriação de si, do outro e do mundo, não poderemos aceitar o deslocamento do lugar que nosso mundo procura impor à criança e a todos aqueles que, por uma razão ou por outra, estão inferiorizados (PERROTTI, 1990, p. 18).

Pode-se dizer, a partir desse argumento, que uma prática pedagógica para os bebês na perspectiva de promoção da inserção deste ator social na cultura requer que esta tenha acesso aos bens de consumo e à produção cultural para a infância no cotidiano das instituições. Dessa forma há possibilidade real de que a criança possa produzir a cultura infantil, pois, "a cultura infantil se forma na relação com a cultura adulta" (GOUVEA, 2006, p. 18). Portanto, torna-se imprescindível que seja garantido o acesso dos bebês à produção cultural, que, entre outras coisas, se faz pelo material pedagógico.

Outra perspectiva para a análise deste acervo encontrado nas instituições públicas são as possibilidades pedagógicas advindas do material pedagógico. A esse respeito, são relevantes as considerações dos estudos das autoras Goldschmied & Jackson (2006) e Feder (2011). Essas autoras destacam a importância dos brinquedos e dos materiais pedagógicos para o desenvolvimento dos bebês nas instituições de educação infantil, uma vez que "uma ampla gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades" (GOLDSCHMIED & JACKSON 2006 p. 52). Corrobora esta análise a noção de que "o bebê que, em seu lugar habitual, encontra, dia após dia, brinquedos e objetos familiares, tem a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (...) de exercitar e de desenvolver as suas competências" (FEDER, 2011, p. 47).

Assim, a existência do material pedagógico indica que as crianças matriculadas nestas instituições, ao terem acesso a este, poderão desenvolver-se a partir do princípio do movimento autônomo, participando ativamente da inserção cultural proporcionada pela experiência educativa na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que, na educação infantil, atualmente, o bebê é reconhecido de forma humanizada, isto é, como uma pessoa; como sujeito social, que estabelece relações com os outros indivíduos, com os aspectos de sua realidade e que age sobre os objetos que lhe são disponibilizados; além de detentor de direitos que lhe asseguram legalmente condições saudáveis de desenvolvimento. Dentre esses, podemos citar os referentes à educação, à saúde, à segurança e à alimentação.

O resultado desta investigação revela a existência de material pedagógico em quantidade significativa e diversificada no berçário. A partir disso, é possível afirmar que há indícios de que, nestas instituições públicas, a inserção cultural das crianças é permeada por produtos culturais e bens de consumo, tais como brinquedos, livros de literatura, objetos do cotidiano e da cultura local, além de objetos artesanais produzidos pelas professoras. Tal aspecto pode ser considerado como um avanço na construção da pedagogia da infância.

Por fim, a resposta à questão de pesquisa "quais são os materiais pedagógicos utilizados nos berçários públicos" desencadeou outras questões para a pesquisa, tais como: de que forma as crianças exploram esses materiais? Que culturas infantis são produzidas nessas realidades? Dessa forma, dando visibilidade às práticas cotidianas das professoras com as crianças e à relação destas com a materialidade nos berçários públicos, pudemos compreender, de forma mais clara, as especificidades e as necessidades educativas dos bebês e assim aprimorar as ações de cuidado e de educação nesses espaços educativos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: I Seminário Nacional: currículo em Movimento. 2010. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, Perspectivas Atuais. 2010.p. 1-17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. 201

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2 ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA, Júlia Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FEDER, Agnès Szanto; TARDOS, Anna. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor et.al. Organizando o espaço para viver. **Educação de 0 a 3 anos: Atendimento em creche.** 2. ed. Artmed. Porto Alegre, 2006

Júlia Formosinho & KISHIMOTO, Tizuko Morchida & PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

A NARRATIVA COMO MOBILIZADORA E PROPULSORA DE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francieli Sander Sartori
Adriana Dickel
Universidade de Passo Fundo
GEPALFA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização
afbfrancieli@gmail.com
dickel@upf.br
Capes e UPF (agências financiadoras)

RESUMO

A narrativa é uma experiência fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, e uma atividade que mobiliza funções psicológicas superiores (FPS), entre as quais, a linguagem racional, o pensamento verbal, a atenção voluntária, a memória mediada, a imaginação. Objetiva-se, neste trabalho, abordar como essa forma de pensamento sobre e com o mundo movimenta tais funções psíquicas, por meio da análise de episódios de interação verbal em que crianças de pré-escola I e II, de uma escola de Educação Infantil de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, são instadas pela professora a organizar sequências discursivas que remetam a fatos de sua vida e a histórias observadas. Toma-se como referência a Teoria Histórico-Cultural, principalmente os trabalhos de Vigotski sobre o desenvolvimento do sistema psíquico na infância, e também as produções de Bruner sobre a narrativa como categoria de raciocínio. Resulta da análise as proposições: as funções psicológicas superiores atuam reciprocamente no curso da narrativa; a intervenção da professora e dos pares auxilia na (re) estruturação da linguagem e do pensamento das crianças; a pergunta do outro permite ao narrador qualificar e complexificar a trajetória de seu pensamento; a escuta ativa é uma das condições fundamentais para a condução do pensamento narrativo. Conclui-se que espaços e tempos de narrativa compõem uma das atividades primordiais da Educação Infantil, já que põem em curso um pensamento discursivo que organiza/mobiliza/complexifica funções psíquicas tipicamente humanas.

Palavras-chave: Narrativa; Funções psicológicas superiores; Interação verbal.

INTRODUÇÃO

Em um processo que já se prolonga desde o século XIX, a criança sai da obscuridade e toma um merecido destaque na sociedade. A concepção de

criança como um sujeito particular, com características distintas dos adultos, e contemporaneamente como sujeito competente, talentoso, interativo e de direitos, tem gerado consideráveis modificações na Educação Infantil e no meio em que vive, no sentido de pensar em um currículo que dê visibilidade às vozes e às culturas infantis e as aprecie como protagonistas dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, adquire especial importância práticas mobilizadoras dos saberes das crianças e de seus modos de enxergar o mundo.

A oralidade se constitui, desde cedo, como a principal modalidade de comunicação utilizada pelo ser humano ao interagir. É, portanto, uma prática de linguagem e um objeto e um meio de aprendizagem cujo lugar tem de estar assegurado na escola. Como uma das formas que a oralidade assume, a narrativa compõe um dos exercícios escolares essenciais (FRANÇOIS, 2009, p. 46) e, por isso, um aspecto emergente a ser oportunizado, a começar pela Educação Infantil. Na Base Nacional Comum Curricular, recentemente aprovada, com relação à primeira etapa da Educação Básica, consta que as experiências em que as crianças possam falar e ouvir são imprescindíveis, "pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social" (BRASIL, 2017, p. 40).

Integradas a essa perspectiva, objetivamos, neste trabalho, apresentar um estudo que enfocou a narrativa como forma de pensamento sobre e com o mundo, que movimenta pensamento e linguagem, além de outras funções psicológicas superiores (doravante, FPS), e produz espaços/tempos de desenvolvimento das crianças, tendo em vista analisar situações em que, no contexto de interações entre professora e crianças de grupos de Educação Infantil, as práticas de linguagem envolvendo narrativas acenam para esse potencial.

Dividimos o texto em duas seções, sendo a primeira dedicada aos escritos de Lev. S. Vigotski e de seus estudiosos sobre o desenvolvimento psicológico na infância, e a segunda,à análise de dois excertos de um episódio de interação, por meio dos quais se observa a movimentação das FPS no contexto de produção de narrativas. Ao final, são apresentadas algumas conclusões que permitem associar o presente estudo a outras pesquisas sobre o tema.

A psique humana como um sistema complexo e dinâmico de funções

Nesta seção, trataremos do estudo acerca da relação entre funções psicológicas elementares (FPE) e funções psicológicas superiores (FPS) no desenvolvimento humano, e nesse caso, sobre como elas se tramam no percurso evolutivo da criança, dando origem a um sistema psíquico dinâmico, cujos elementos atuam reciprocamente uns sobre/com os outros. Tendo em vista que Vigotski investigou a constituição e o funcionamento desse sistema é que

os seus escritos e os de autores de mesma abordagem são basilares.

No curso geral do desenvolvimento, há duas linhas que se diferenciam quanto à sua gênese: "de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural". Segundo Vigotski (2007, p. 42, grifos do autor), a "*história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linha*s". Tudge e Rogoff (1995, p. 108, tradução nossa), ao dedicarem-se aos estudos vigotskianos, reafirmam a importância do meio no desenvolvimento da criança, conduzindo a uma visão diferente sobre as implicações da *interação social*. Essa categoria, considerada uma das principais para Vigotski, faz referência "[...] às ações e reações dos envolvidos numa relação" (PINO SIRGADO, 2000, p. 71).

Dessa reflexão, compreendemos que "[...] a característica diferencial decisiva das 'estruturas superiores' em relação às 'inferiores' é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios culturais" (MARTINS, 2011, p. 74). A criança nasce como ser social e, a partir do momento em que participa efetivamente da cultura, interagindo com os outros e sofrendo as intervenções dos meios culturais, as suas FPS se desenvolvem. Conforme a abordagem vigotskiana, "[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos", as FPS (MARTINS, 2011, p. 39, grifo da autora). Isso implica opor-se à concepção de desenvolvimento somente como amadurecimento orgânico e a necessidade de apreciar a cultura na constituição psicológica.

As FPS, portanto, referem-se aos mecanismos intencionais, às ações controladas conscientemente e, por isso, "a mudança estrutural da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico" (VYGOTSKY, 2009, p. 285). Logo, essas funções abarcam dois grupos distintos e indissoluvelmente unidos que, tomados em conjunto, constituem formas superiores de conduta da criança/formas mediadas de comportamento.

> Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (VIGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa).

O empenho do ser humano, no processo de desenvolvimento psíquico, é transformar o que é uma conquista da espécie humana em uma aquisição do indivíduo. Reafirmando o postulado vigotskiano, Friedrich (2012, p. 48, grifo da autora) elucida que o psiquismo é considerado a forma superior de escolha

e, por ser assim, a caracterização do funcionamento da psique é relacionado a um "[...] órgão de seleção, de *filtro*, mas também de um *funil* que se estreita. Todos esses 'instrumentos' têm uma função em comum, a saber, a de 'escolher', de selecionar, de deixar passar determinados elementos da realidade e de reter outros".

O desenvolvimento do psiquismo humano é, por sua vez, continuamente mediado por algo interposto, podendo ser concreto, como um objeto, ou simbólico, como o próprio emprego da linguagem por outros sujeitos do grupo cultural. É compartilhando pontos de vistas diferentes, enxergando-se no e por meio do outro que as FPS ganham ainda mais força. Logo, como acrescenta Pino Sirgado (2000, p. 65, grifo do autor), Vigotski "[...] afirma repetidas vezes o papel do *outro* na constituição cultural do homem", já que esse *outro torna-se* condição do desenvolvimento.

Através dessas mediações, os membros mais jovens se apropriam dos diferentes funcionamentos psicológicos e do patrimônio histórico da humanidade. Rego (2014, p. 62) esclarece que a criança reconstrói singularmente os modos de ação realizados no mundo exterior e aprende a organizar os processos psíquicos a partir do momento em que internaliza as experiências fornecidas pela cultura, como um processo de crescimento interno.

Isso remete a outra tese vigotskiana. No curso do desenvolvimento infantil, todas as FPS aparecem duas vezes: como funções interpsíquicas, ocorrendo nas atividades coletivas/na relação social, e como funções intrapsíquicas, aparecendo nas atividades singulares, como propriedades internas do pensamento (VIGOTSKI, 2014, p. 114). Em virtude disso, as FPS construídas ao longo da história social e cultural do sujeito são consideradas "relações sociais internalizadas".

A concepção de desenvolvimento psíquico, tal como apresentada por Vigotski "ao dissertar sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento." (MARTINS, 2011, p. 57). Complementando, Pino Sirgado (2000, p. 70) relembra que a abordagem vigotskiana concebe "[...] o psiquismo como algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo e em perpétuo movimento. Algo que nos faz pensar na criação ininterrupta do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido", e é por esse motivo que o termo *função* faz menção a um acontecer permanente. Portanto, para se compor um sistema, há elementos que, pelo movimento constante, vão se articulando, afetando-se mutuamente e, assim, atuando reciprocamente para que o sujeito se constitua humano.

Uma das funções que cumpre um papel essencial nesse sistema é a linguagem, categoria chave nas investigações de Vigotski, pois, além de ser uma FPS, é força propulsora na constituição de outras funções psíquicas. A lingua-

gem torna a criança apta a providenciar instrumentos auxiliares na resolução de tarefas complicadas, a superar a ação automática, a planejar uma solução antes que o problema se materialize e a controlar o comportamento (VYGOTSKY, 2007, p. 17-18). Ainda, a linguagem é "[...] base do elemento que realiza nosso pensamento como sistema de organização interior da experiência" (VYGOTSKY, 2010, p. 229).

Ao estudar as raízes do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2009, p. 111-150) afirma que a relação entre essas duas esferas se modifica no processo de desenvolvimento. O pensamento e a palavra não têm ligação imediata, mas, ao longo do desenvolvimento, inicia-se uma conexão entre ambos que se transforma e isso "depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança" (VIGOTSKY, 2009, p. 149).

É no significado que se encontra a unidade das funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Diante disso, uma importante premissa do estudo vigotskiano é a mutabilidade do significado das palavras, ou seja, os significados se desenvolvem no curso das interações.Segundo ele, "podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras" (VIGOTSKI, 1998, p. 75), isto é, a complexificação do pensamento se dá pela ação da linguagem, se constitui *da, pela* e *na* linguagem, ou ainda, quanto maior o grau de generalizações/ significados mais sofisticada será a forma de pensar. Nesse sentido, "ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra" (VIGOTSKY, 2009, p. 412).

Nesse processo, o pensamento se complexifica e assume um papel na relação com as outras FPS. Segundo Vigotski (1998, p. 76, grifo nosso), "*o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento*. Isso também está relacionado à ideia da intelectualização de todas as outras funções", ou seja, suas variações dependem da atribuição de sentido e a criança passa a ter comportamento racional para com a atividade psicológica. Logo, o desenvolvimento do pensamento e a intelectualização das funções são a chave para a compreensão do sistema das FPS. É ele que "exerce o papel de organizador prévio do nosso comportamento" (VIGOTSKY, 2010, p. 226). A linguagem e o pensamento da criança pequena desenvolvem-se e sofisticam-se mediante a interação, seja com um adulto do núcleo familiar seja no âmbito escolar, com o(a) professor(a) e/ou os pares, interlocutores privilegiados que intervêm e oferecem suporte.

Fundamental nesse processo é o enriquecimento vocabular da criança e a organização pela linguagem oral de seus pensamentos. Quando o nosso pensamento se realiza na fala, e essa fala é sempre para um outro, ocorre uma complexa e dinâmica transformação, operamos uma sintaxe diferen-

ciada, que precisa converter-se em enunciados compreensíveis aos outros. As situações de comunicação oral são, portanto, situações de desenvolvimento para a criança.

A narrativa movimenta o sistema psicológico nos processos de interação

Nesta segunda seção, exploraremos a narrativa como experiência fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, uma atividade para a qual convergem várias FPS (linguagem, pensamento, atenção, memória, imaginação...). Bruner (1997), autor no qual nos embasamos, apresenta-nos dois modos de pensamento, complementares entre si: o paradigmático ou lógico-científico, que prova a veracidade empírica e é construído por hipóteses fundamentadas; e o narrativo, que retrata as ações e vontades humanas, bem como as variações que marcam a trajetória do sujeito.

Apresentadas como nove universais, as constituintes da narrativa são: a) têm uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais marcantes, com início, meio e fim; b) há singularidade genérica, pois, para interpretar uma narrativa, é preciso minimamente ter uma hipótese do gênero ao qual ela compete; c) as ações têm motivos, pois incluem estados intencionais, crenças, vontades, valores; d) não possuem uma única interpretação, já que esboçam múltiplos significados; e) necessitam romper com o canônico para valer serem contadas, isto é, de fato a realidade narrativa faz ligação com o esperado, mas, por meio da invenção linguística, o corriqueiro se torna estranho; f) sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam analisadas; g) os "problemas" são o núcleo das realidades narrativas, na medida em que giram ao redor de normas violadas; h)existe espaço para certa contestação, com vistas a se contar e negociar versões da história; i) produz um prolongamento histórico, com pontos cruciais de mudança, pois ao pensar que é fácil avançar ou regressar no tempo quando se trata da narrativa, o enredo, os personagens e o contexto continuam se expandindo e alterando o rumo (BRUNER, 2001, p. 129-141). Tais características denotam o potencial que a narrativa carrega de incidir sobre o desenvolvimento cognitivo e assumir um relevante papel na culturalização do ser humano, sendo vista como "[...] um modo de pensamento, como uma estrutura para a organização de nosso conhecimento e como veículo no processo de educação" (BRUNER, 2001, p. 117). Nessa direção, Molina (2014, p. 69), ao ancorar-se também nos estudos brunerianos, explicita que o

> o saber narrativo [...] está relacionado com a dimensão subjetiva da experiência humana, narrar é partilhar com o outro as experiências vividas, mas essa partilha não se esgota em si mesma, pois àquele que comungou das experiências alheias abre-se à possibilidade de interagir com elas, de recriá-las e até mesmo de recontá-las de acordo com os sentidos que lhe atribuir.

Essa forma de pensamento perdura durante a vida humana, pois o narrar faz parte do cotidiano e, a todo o momento, autêntica ou imaginariamente, (re)construímos os acontecimentos que se sobressaíram, referindo-nos às experiências de cada um, e que, por vezes, podem ser modificados pela própria narrativa, compondo representações do contexto vivido.

Dito isso, destacamos a necessidade de, na escola, mobilizarmos as crianças a construírem uma identidade situada em um mundo cultural e interpessoal, o que pode ser feito através da narrativa. Nesse sentido, a linguagem verbal na sua modalidade oral, em especial, é um dos principais meios para que o processamento do mundo ocorra e se organize mediante a negociação com os outros, por meio de atividades comungadas.

As narrativas, que são testemunhos da competência das crianças para produzir o seu lugar no mundo, demandam uma competência também dos adultos: recebê-las, estabelecer pressuposições, dar abertura às interpretações e estender-lhe questionamentos. Ou seja, ter uma postura alteritária em relação à criança, reconhecê-la como uma pessoa capaz e não como "um modelo reduzido do adulto" (FRANÇOIS, 2009, p. 22). Logo, "narrar é um processo de criação de significado que permite compreensão – ao narrar, as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 201). Nessa direção, Kishimoto, Santos e Basílio (2007, p. 430) reafirmam que "a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil".

Além disso, compreendemos a narrativa, portanto, como uma atividade de linguagem que, ao se realizar nas interações entre os sujeitos, organiza e impulsiona experiências compartilhadas, por meio das quais se podem observar FPS movimentando-se e atuando sobre o desenvolvimento das crianças. Indicadores desse potencial da narrativa foi um dos achados da pesquisa da qual são recuperados os eventos que são analisados a seguir.[36]

De natureza qualitativa, a metodologia favoreceu-se do estudo de caso e da teoria fundamentada e, para fins de análise, conduziu-se pelos princípios da análise microgenética. O processo de geração dos dados foi compartilhado com outras duas pesquisadoras e realizado entre outubro de 2014 e julho de 2015, na Escola *Margarida*[37], com crianças da pré-escola I e II, acompanhadas pela mesma professora. Da inserção em campo, derivaram materiais que,

[36] A pesquisa da qual se origina este trabalho foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação (PPGEDU/UPF - 2016), com o objetivo de analisar o papel da linguagem e das interações verbais na Educação Infantil, vista como lugar/tempo de desenvolvimento da criança.

[37] Para manterem suas identidades resguardadas, a escola, a professora e as crianças foram nomeadas com pseudônimos.

depois de tratados, foram organizados por meio de episódios de interação, constituídos de transcrições de videogravações, fotografias e informações do diário de campo, possibilitando a recomposição de várias cenas que, reunidas, permitem a reconstrução do complexo movimento da sala de aula e da escola. Para esta exposição, foram selecionadas duas cenas, integrantes de episódios de interação mais amplos, que permitem perscrutar, no processo de interação verbal, como a professora e os pares requerem/mobilizam diferentes funções psíquicas da criança que se coloca na posição de narrador.

Na cena que segue, as crianças da pré-escola II, em roda de conversa, um dispositivo pedagógico intencional frequentemente utilizado pela professora, relatam os acontecimentos do final de semana. Protagoniza esse momento o Júlio, já que sua narrativa foi muito provocativa. Ao (re)construir oralmente sua experiência, é perceptível o olhar atribuído sobre a realidade que o cerca.

CENA 1

(...)

(5) Júlio: *Daí fui na prima, daí eu fiquei, daí eu fui lá no meu tio. O meu tio ele tem uma baia, eu andei na baia dele, daí eu peguei e fui lá no... meu tio. O pai foi no cavalo chucho, daí no otro dia de noite, nós fomo almoçá lá no meu tio, daí o pai queria ir num bar tomar cerveja com o tio, que ele nunca foi. Tá... Foram e eu fui junto.*

(6) Crianças: ((risos)).

(7) Felipe: *Você também bebeu?*

(8) CNI[38]: *Esse teu pai, né* ((fazendo gesto com a mão como se estivesse tomando algo)).

(9) Pedro: *Você tomou refri?*

(10) Júlio: *Sim, né?!*

(...)

(14) Professora: *Deixem o Júlio terminar de contar. Vamos ver.*

(15) Júlio: *Chegaram lá... Quatro home armado.*

(16) Crianças: (falas paralelas).

(17) Professora: *Deixem o Júlio contar!*

(...)

(19) Professora: *Como é que tu sabia que tava armado, Júlio?*

(20) Júlio: *Porque o cara foi no banheiro, o cara do Tonho e o, ô, ô... E*

[38] Criança não identificada.

um que tava de camisa amarela pegou e ó... toool! ((gesto com a mão como se estivesse cortando)).

(21) Felipe: *Toool!*

(22) Pedro: *Então era marginal?*

(23) Ruan: *Então era uma arma e tchiu tchiu* ((levanta e coloca as mãos no bolso como se estivesse carregando a arma)).

(24) Professora: *E daí, Júlio... Vocês ficaram lá ou foram embora?*

(25) Crianças: (falas paralelas).

(26) Professora: *Ei gente, sentem, vamos terminar de ouvir o Júlio.*

(27) Júlio: *Daí, ôô...Teve um ca*(ra)*... um, um... O dono do bar, o cara que apartô daí, o cara apartô, daí ele pegô e deu um tiro, deu um tiro assim, e no otro tiro o dono do bar apareceu do baião. Eles queriam o dono do bar, pegô e deu um taio no dono do bar, assim ó da orelha até a boca* ((gesto com a mão mostrando o lugar do corte)).

(28) Professora: *Tu viu isso Júlio?*

(29) Júlio: *Não. Meu tio que contô.*

(30) Professora: *Ah tá, mas você já tinha ido embora?*

(31) Júlio: *Não, eu já tava dentro do carro com o meu pai.*

(32) Pedro: *Então porque o teu pai não saiu...* ((fala acompanhada pelo gesto com a mão)).

(33) Júlio: *Ele saiu correndo tudo.*

(34) Felipe: *Ruuuuuuum!* ((barulho de carro e gesto como se estivesse dirigindo)).

(...)

(68) Professora: Ó, só um pouquinho, ó... Vamos ouvir o Júlio!

(69) Júlio: *O cara é brigadiano.*

(70) Crianças: (falas paralelas).

(71) Júlio: *O cara vai tacá-lhe fogo eu acho, porque ele é brigadiano.*

(72) Professora: *Mas brigadiano... O brigadiano é da polícia?*

(73) Crianças: *É!*

(74) Professora: *Policial sai fazendo essas coisas será?*

(75) Júlio: ((expressão de dúvida)).

(76) CNI: *Saaai.*

(77) Professora: *Acho que não.... O que que a polícia faz?*

(78) CNI: *Prende!* (falas paralelas).

(79) Professora: *Protege as pessoas, não sai atirando por aí.*

(80) Crianças: (falas paralelas).

(81) CNI: *Prende também, prende...*

(82) Professora: Ó...Diga Júlio, ó... O Júlio vai terminar de contar o que aconteceu.

(83) Júlio: *Conhece o bar do Toco?*

(...)

Do conjunto de indicadores que poderiam ser explorados nessa cena, selecionamos quatro: a intervenção do outro pela linguagem provoca uma ruptura no encadeamento do pensamento inicial; o grau de conhecimento sobre o assunto abordado, o envolvimento do outro, o olhar e a disposição em escutar atuam sobre a narrativa; quando há interação, a atividade psicológica é compartilhada; quando a criança age, vão se produzindo formas de pensamento que são apoiadas pelas perguntas.

Observamos que a criança (Júlio) se prepara para narrar algo e acha que vai conseguir finalizar como esperava. No entanto, na situação de interação, o encadeamento ("modelo mental") de Júlio é interrompido pela interposição de enunciados que manifestam o interesse e a atenção das outras crianças. A professora Ariane retoma a atenção dele e das crianças, a fim de sustentá-los naquele foco e de ajudar Júlio a reorganizar seu relato e concluí-lo: "deixem o Júlio terminar de contar. Vamos ver" (turno 14), além dos turnos 17 e 68.

Júlio não presenciou todos os fatos, pois deu a entender que havia sido retirado do local em que tudo se passou: "não. Meu tio que contô" (turno 29). Um acontecimento pode ser relatado fielmente, quando o sujeito vivenciou a ação, em tempo real. Porém, a partir do momento em que a situação é contada para alguém, não há como reproduzi-la exatamente da mesma forma, já que não reconstruímos algo da mesma maneira por duas vezes. O sujeito que narra pode operar um prolongamento ou um resumo histórico em pontos categóricos de mudança.Como afirma Bruner (2001, p. 137), "o formato do problema narrativo não é definitivo nem histórica nem culturalmente. Ele expressa um tempo e uma circunstância; então, as 'mesmas' histórias mudam e suas interpretações também, mas sempre com um resquício do que prevalecia antes".

Um dos elementos que atua sobre essa reconstrução, sobre o seu grau de detalhamento easua direção é a vontade de saber e de imersão na situação do outro, do interlocutor, já queexiste a possibilidade da indagação vinda a qualquer momento, da contestação, exigindo do sujeito que narra negociar versões da história. François (2009, p. 29) afirma que "a conduta da narrativa resulta da maneira como o adulto ajuda a criança a narrar, sobretudo por seu questionamento".

Na interação, a atividade psíquicatorna-se compartilhada, pois não é apenas o Júlio que está imaginando e verbalizando a situação, mas, também, as demais crianças. Elas precisam de certa forma avaliar o contexto para assim adentrar na narrativa, utilizando dos mecanismos culturais e figurativos de que dispõem, em virtude de não terem vivenciado a ação em tempo real. Destacamos, ainda, que a todo o momento a narrativa interfere na memória do outro, produzindo uma memória mediada.

Essa atuação pode ser observada na medida em que Júlio vai se comunicando e ele não consegue contar tudo e a linguagem verbal vai ajudando a retomar os acontecimentos da memória, a organizar seu pensamento, a conciliar sua exposição com o que os colegas estão dizendo, a construir pela fala a narrativa. A mediação, que nesse caso ocorre com maior ênfase por meio da linguagem verbal, tanto da professora quanto dos pares é indispensável, porque eles vão perguntando e é esse movimento que se mostra importante.

No momento em que a criança age discursivamente, produzem-se formas de pensamento que são apoiadas pelas marcações linguísticas dos outros, nesse caso, pelas perguntas. Logo, a criança vairecuperando voluntariamente a memória, a atenção e produzindo o imaginário. Ou seja, entendendo que o outro não tem a vivência do narrado, é pela pergunta que a imaginação ganha espaço, considerada como "uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações" (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

Na Cena 2, a professora propõe a (re)construção da narrativa contida no vídeo "Chico Bento em: A Pescaria", da Turma da Mônica, atividade integrante da sequência didática do Pescador.Nesse momento, diferentemente da Cena 1, as crianças da pré-escola I se encontram na posição de expectadoras e não de protagonistas, num primeiro momento.Além do pensamento e da linguagem, estão imbricadas de forma acentuada a atenção e a memória.

CENA 2

(1) **Professora:***E hoje, eu trouxe mais uma história do Chico. Porém, ela não está parada* ((coloca a mão nas imagens do mural)), *ela está em movimento, ela está em um vídeo. Eu gostaria que vocês observassem tá, olhem para a prô aqui ó. Eu gostaria que vocês observassem a história, olhar o que acontece nessa história, para depois vocês me contarem, certo, sim?*

As crianças assistem ao vídeo.

(2) **Professora:***Ouviram o que ele falou no final?*

(3) **João:***Mais ou menos, volta de novo.*

(...)

(6) **Professora:** *Me contem, o que aconteceu?*

(7) **João:** *Ele caiu dentro da água, pegô um pexão, pegô otro pexão, pegô um piquinininho* ((gesticulando com as mãos)).

(8) **Matias:** *E entrô dentro da água.*

(9) **Professora:** *Ele pegou um peixão, primeiro, né. Alguém lembra a cor do peixão?*

(10) **João:** *Vermelho.*

(11) **Professora:** *E aí, o que que ele fez com o peixão?*

(12) **João:** *Botô dentro da água* ((gesto como se estivesse jogando o peixe de volta para a água)).

(13) **Professora:** *E aí depois?*

(14) **Caetano:** *O otro pexão.*

(15) **Professora:** *O outro peixão, e o que que aconteceu com o outro peixão?*

(16) **Caio:** *Voltô pra água.*

(17) **Caetano:** *Ele pegô e jogô na água.*

(18) **Professora:** *Botou de volta para dentro da água e aí, depois o que aconteceu?*

(19) **Caio:** *Pegô o pequeno e levô pra casa.*

(20) **Professora:** *Pegou um pequeno e levou para casa. E o que que ele fez com esse pequeno?*

(21) **Matias:** *Daí ele botô/*

(22) **João:** *Botô pra fora e cozinhô* ((gesticulando com as mãos)).

(23) **Matias:** *Cozinhô.*

(24) **Professora:** *Tá,eu tenho uma pergunta para vocês.*

(25) **Caetano:** *Eu vô comê peixe.*

(26) **Professora:** *Por que que ele não levou o grandão?*

(27) **João:** *Porque ele não quis.*

(28) **Professora:** *Por que ele não quis?*

(29) **Caetano:** *Porque era tão... pesado.*

(30) **Matias:** *Era muito pesado e /.../*((gesto como se estivesse segurando e caminhando com o peixe)).

(...)

(33) **Professora:** *Eu quero que vocês prestem atenção nesse vídeo agora... Olha a pergunta que eu vou fazer, agora vocês vão assistir de novo e*

vocês têm que descobrir o porquê que o Chico Bento não leva pra casa os peixes grandes.

(34) Caetano: *O peixão?*

(35) Professora: *Isso. Por que que ele levou... Vocês têm que descobrir assistindo o vídeo agora porque que ele só levou o piquinininho. E eu vou dar uma dica... Ele fala no final... ele fala o porquê que ele não levou. Então prestem atenção, posso colocar de novo?*

Após, assistiram novamente ao vídeo.

(38) Professora: *Ouviram o que ele disse?*

(39) Matias: *Eu ouvi. A mãe dele disse, porque ela não compra uma frigidera mais grande.*

(...)

Em relação a essa cena, analisaremos: a intervenção da professora, valendo-se da pergunta, a fim de que as crianças reorganizem as cenas e as transformem em linguagem verbal/narrativa coerente; a palavra como referência de memória; o desafio mobilizando a atenção; a narrativa como convergência das FPS, pois mesmo sendo uma forma de pensamento mediada pela palavra, são demandados outros recursos, como atenção, memória, imaginação.

Embora a professora tenha orientado a atenção das crianças - "eu gostaria que vocês observassem a história, olhar o que acontece nessa história, para depois vocês me contarem, tá?" (turno 1) -, na primeira visualização, seus olhares são rápidos e apreendem aspectos gerais da sequência. A professora pergunta-lhes: "ouviram o que ele falou no final" (turno 2). João lhe responde: "mais ou menos, volta de novo" (turno 3). Mas antes de passar novamente, a professora ressalta que precisa falar um pouco sobre a história com as crianças. Ela indaga-as: "me contem, o que aconteceu?" (turno 6).

A memóriaage cooperativamente e a professora ajuda as crianças a agirem umas com as outras. Como? A palavra é referência de memória, principalmente, pelas perguntas da professora. Além disso, quando as crianças narram elas estão, ao mesmo tempo, memorizando o que viram e escutaram. Percebemos que o contexto da cena foi observado pelas crianças e, de forma conjunta, por meio da sustentação da professora pelas perguntas, foram respondendo e (re) construindo partes significativas da história, visualizadas num todo.

Porém, as crianças não alcançaram o objetivo proposto pela professora, que era o mote das cenas anteriores, e não depreenderam o que motivou Chico Bento a não levar peixes grandes para casa. Era preciso concentrar-se nos detalhes. As crianças, pois, foram desafiadas a deflagrar algo e, para descobrirem, precisavam estar ainda mais atentas. Na segunda vez, assistiram ao filme em total silêncio. Logo, é possível notar que, quando as crianças têm um

desafio, a função psicológica atencional aumenta. Sofisticando a atenção, dialeticamente a função da memória também é movimentada, complexificando o sistema psicológico. Nesse sentido,

> a criança não inventa as formas de memorizar e de reproduzir, essas são sugeridas de alguma forma, pelo adulto. Se o adulto dá uma missão para a criança, pede que a repita. Se lhe pergunta algo, através das próprias perguntas dirige o processo de reprodução: "E o que aconteceu depois?"; Quais foram os outros animais parecidos com o cavalo que você viu?" etc. Pouco a pouco, a criança aprende a repetir, a reelaborar, a ordenar o material com o propósito de memorizá-lo, a utilizar as conexões para memorizar. Desse modo, a criança toma consciência de que para lembrar são necessárias algumas operações específicas e que precisa lançar mão de meios auxiliares (MUKHINA, 1995, p. 289).

Por fim, para elucidar o desfecho da cena, as crianças retornam para a roda para (re)construírem juntas a história da pescaria do Chico Bento, sem o instrumento auxiliar (as imagens dovídeo). A professora propõe que a turma a reconte e, com mais intensidade, observamos sua intervenção no sentido de apoiar as crianças na materialização do pensamento pela/na linguagem.

AO CONCLUIR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola de Educação Infantil é um contexto fundamental para a construção de narrativas. Ao escutar histórias contadas pelos outros e ao narrar com o apoio dos outros e para os outros, a criança se institui como narradora, como protagonista, organizando sua experiência, compartilhando e negociando significados. Nessas situações, várias FPS agem mutuamente eo seu sistema psíquicoatua em um complexo dinâmico de funções.

Narramos pensando e pensamos narrando... Trata-se de uma (re)construção. Narrar é materializar o pensamento em palavras, é sustentar a atenção, é recuperar na memória o que é/foi relevante, é dar abertura para uma imaginação constante, é dotar de emoção o vivido, é organizar a percepção com liberdade. Narrar, portanto, constitui-se como atividade de convergência/encontro de diversas FPS.

O ato de escutar da criança e de ser ouvida são elementos constitutivos da comunicação, compondo-se em uma relação viva de escutar com os olhos, com o toque das mãos, cheiros e gostos...Eis aqui o ponto chave imbricado na atividade narrativa: desde bem pequenas, as crianças narram com o corpo, com os sentidos; mas,quanto mais desenvolvida a fala, mais coerente e provido de significado o discurso vai ser.

A narrativa é uma conexão entre os indivíduos e, para existir, a relação com o *outro* é indispensável. A professora, por ser adulta, é considerada como

uma “colecionadora” dos mecanismos culturais infantis, chegando a ser quase uma “enciclopédia” para as crianças, pois são múltiplas as experiências e os conhecimentos que são levados e partilhados no espaço escolar. Cabe ao adulto compreender as linguagens e estabelecer relações de mediação, fomentando o pensamento e sofisticandoo universo linguístico infantil.

Nesse processo, a pergunta ganha destaque, pois, a partir dela, FPS são mobilizadas/impulsionadas/organizadas, suscitando uma atividade psíquica compartilhada. Dependendo do seu teor, alguma das funções pode agir com maior intensidade.Perguntar desenvolve pensamentos, vai em busca do inimaginável, do intocável... Perguntas são, no mínimo, a expressão do desejo de conhecer mais sobre algo ou alguém, do interesse pelo que se pensa e sente. Portanto, as perguntas se complementam com a atitude de saber escutar, de dar a adequada atenção ao que o outro indaga ou propõe, de tal maneira que possa haver uma negociação de pontos de vista, a pesquisa e a (re)construção de conhecimento, a ampliação e a complexificação do pensamento pela ação da linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base, dez. 2017. MEC. Disponível em: <goo.gl/XgDjz6>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental:* mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas:* maneiras de sentir, maneiras de dizer... São Paulo: Humanitas, 2009.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski.Mediação, aprendizagem e desenvolvimento:* uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e pesquisa*, v. 33, n. 3, 2007, p. 427-444. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

MOLINA, Daniela. *A narrativa e a construção do conhecimento histórico*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-

-crítica. 2011. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). *Em busca da pedagogia da infância:* pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.

PINO SIRGADO, Angel. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski:* gênese e emergência das funções psicológicas. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 71-98.

TUDGE, Jonathan; ROGOFF, Barbara. Influencias entre iguales em el desarrallo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. In: FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; MELERO ZABAL, Maria Ángeles (Comps.). *La interacci*ón social en contextos educativos. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A, 1995, p. 99-133.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica.* 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE AS ATIVIDADES QUE PRATICAM NA GINÁSTICA GERAL E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE

Letícia Aguiar Sousa[39]
Nayara Katharine Alencar dos Santos[40]
Patrícia Reyes De Campos Ferreira[41]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar a visão das crianças participantes de um projeto de ginástica geral na Universidade do Estado do Pará, Campus Santarém sobre as atividades que realizam e sua relação com a saúde. O estudo em questão configura-se como parte das atividades do grupo de pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia, na linha Crianças e Infâncias Amazônidas. Deste modo, esta pesquisa se caracterizou como sendo de abordagem qualitativa e descritiva, onde participaram treze crianças de ambos os sexos com idade entre 8 a 12 anos, os quais participaram de Dinâmicas do Método Criativo e Sensível para responderem aos objetivos propostos. Para análise de dados foi utilizada a técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Diante disso, obtivemos como resultados que na visão das crianças a ginástica é divertida, lúdica e prazerosa, em relação a saúde, a ginastica geral acarreta inúmeros benefícios, proporcionando evolução nas qualidades físicas, nas relações interpessoais e na saúde mental das crianças. Realizamos estas interpretações a propósito dos objetivos já estabelecidos. Para tanto, conclui-se que a GG contribui de forma íntegra no desenvolvimento físico, social e mental das crianças.

Palavras-chave: Criança - Atividade física - Saúde.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos alterações vem ocorrendo na sociedade e essas têm promovido mudanças no estilo de vida, sendo bastante claro o aumento dos comportamentos sedentários. E este estilo de vida pouco ativo está associado a diversos problemas de saúde (MARQUES, 2012). Deste modo, é de grande importância que no dia a dia seja incorporado a prática de atividades físicas (AF), pois, esta quando praticada com regularidade é associada a um

[39]Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, Campus XII.
[40]Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, Campus XII.
[41]Professora Doutora do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, Campus XII. E-mail: patireyes@terra.com.br

estilo de vida saudável, e é interessante que o hábito desta prática comece desde a infância (GUERRA *et al*, 2003).

É na infância, pois, que ocorrem mudanças significativas quanto ao desenvolvimento, e estas alterações são determinadas por uma série de fatores relacionados tanto com o processo maturacional, quanto com as influências ambientais (GALLAHUE e DONNELLY, 2008). E uma das formas para ajudar a promover essas mudanças é a prática de AF, para uma melhoria da saúde e socialização, assim também contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento saudável desta criança (BRACCO *et al*, 2003).

Uma das atividades que pode contribuir para esse processo de desenvolvimento é a ginástica geral (GG). Esta que é uma junção de outras modalidades de ginástica, além de vários tipos de manifestações da cultura corporal, como a dança e expressões folclóricas, o teatro, os jogos harmonizados pela música e apresentadas através de atividades livres, criativas e de caráter não competitivas, sempre fundamentadas em atividades ginásticas (RAMOS e VIANA, 2008; PAOLIELLO, 2001). Ela tem como pressuposto de que todos podem e devem praticar atividades gímnicas, não levando em consideração peso, idade, flexibilidade e altura, apresentando como intenção, motivar o lazer, a alegria e a interação entre as pessoas ao se movimentar e ao mesmo tempo proporcionando prazer, bem estar físico e mental (CARDOZO e SILVA, 2009). Assim, quando praticadas com regularidade tem a capacidade de auxiliar na promoção da saúde das crianças (LUCIANO *et al*, 2016).

Muitas pesquisas (MATSUDO *et al*, 2001; JACOB FILHO, 2006; NUNOMURA *et al*, 2004) vem demonstrando qual o impacto da atividade física para diferentes faixas etárias, incluindo as crianças, mas poucas delas são feitas diretamente com elas, ou seja, não dando voz ao pesquisado. Ao nos depararmos com essas questões sobre atividade física e saúde na infância, surgiu a motivação para estudar este tema, a partir do olhar das crianças que participam de um projeto de extensão que ocorre há dois anos, com atividades gímnicas na Universidade do Estado do Pará, campus Santarém.

Procurando dar voz a criança na pesquisa, pois para entendermos melhor o que pensam é importante que se possam ouvir estas. A respeito disso, Martins Filho (2010) diz que além de indispensável a participação destes sujeitos nas pesquisas, fala da importância de atrair atenção ao desenvolvimento de uma consciência político, pedagógica e teórico-metodológica em inclusão ao mundo social e cultural das crianças, principalmente, no que diz respeito à elaboração de princípios para a solidificação da própria constituição das crianças como sujeitos sociais ativos, deflagrando um projeto educacional e de práticas metodológicas não convencionais anexados aos anseios, desejos e necessidades das próprias crianças. Isto fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes é atribuída uma importância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas. Com isso, nesse estudo tivemos como

objetivo averiguar qual a visão das crianças participantes de um projeto de ginástica, sobre as atividades que realizam e sua relação com a saúde.

Infância, atividade física e saúde

Segundo Papalia e Olds (2000), a infância é considerada uma fase do desenvolvimento humano, o fenômeno responsável pelas mudanças necessárias que ocorrem nosso corpo. A infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo, pois é um sujeito que participa das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico (GOLDBERG, YUNES e FREITAS, 2005).

Segundo Nahas (2003) a atividade física pode proporcionar vários benefícios ao corpo humano. A AF não contribui apenas para benefícios fisiológicos, podemos também obter benefícios sociais e psicológicos que contribuem para a saúde mental do indivíduo. De acordo com Kaiser (2001) a atividade física regular auxilia também na diminuição dos sentimentos de ansiedade e estresse, assim proporcionando uma melhora na saúde dos indivíduos.

Tendo a atividade física essa relação com a saúde, é interessante que se compreenda o que é saúde para a criança. Moreira e Dupas (2003), em uma pesquisa realizada com crianças em ambiente escolar, procuraram saber qual era a percepção delas sobre a saúde, e a partir dos relatos das mesmas, definiu a percepção de saúde para crianças como algo que proporciona liberdade, e está relacionada aos cuidados com a alimentação e corpo. Isso causa na criança uma sensação de bem-estar e felicidade, com isso elas procuram comer bem e cuidar do corpo como uma responsabilidade da criança para se sentir saudável.

Agregando conhecimento de saúde na infância Bottan, Campos e Verwiere (2008), em seu trabalho de pesquisa investigaram o que é saúde na concepção de escolares de 9 a 12 anos, partindo do pressuposto os resultados consistiram que o termo saúde está fortemente associado aos aspectos referentes ao bem-estar físico, mediante a adoção de medidas de higiene do corpo, alimentação e ao bem-estar social e mental, considerando a recreação, o lazer e a convivência com familiares e amigos.

Tendo um breve conhecimento sobre a compreensão das crianças relacionados a saúde, apresentamos a diante conceitos atribuídos por autores sobre o assunto. Salientando que a saúde tem sido vista sob diferentes perspectivas ao longo do tempo.

Vários entendimentos de saúde podem ser alcançados, porém, o pensamento corriqueiro a respeito de saúde tende variar entre duas perspectivas (BUB, 2001). A perspectiva holística e a analítica. Onde respectivamente, se tem a preocupação do ser humano como um todo (saber como ele se sente, quais suas aptidões se é capaz de viver num ambiente social), e a atenção vol-

tada ao funcionamento das partes do corpo (frequência respiratória, capacidade pulmonar, temperatura corporal, entre outras medidas) (NORDENFELT, 1995). Porém, estas duas perspectivas caminham juntas, não sendo possível a compreensão de toda a extensão da saúde com o ponto de vista somente de uma delas (BUB, 2001).

A partir do exposto, podemos notar que o conceito de saúde se não faz presente em um único aspecto. Podendo estes ser alcançados também com a prática da AF. Esta é definida por Guiselini (2004) como qualquer movimento corporal causado por uma contração muscular que resulta em um gasto de energia. Podendo influenciar diretamente na saúde física, no humor e, de forma indireta na vida social (NUNOMORA, 2004).

No que diz respeito a relação da AF e saúde, Teixeira (2013) diz que vários estudos com crianças e adolescentes têm demonstrado o beneficio da atividade física e sua relação da saúde quanto ao estímulo ao crescimento e desenvolvimento, prevenção da obesidade, incremento da massa óssea, aumento da sensibilidade a insulina, melhora do perfil lipídico, diminuição da pressão arterial, desenvolvimento da vida social e do trabalho em equipe.

As atividades esportivas são parte importante para a criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento, pois além de prevenir diversas patologias, oferece para as crianças a oportunidade para lazer, integração social e o desenvolvimento de aptidões que levam a uma maior autoestima e confiança, benefícios esses que podem ser encontrados na prática da ginástica artística que compõe a ginástica geral (JUZWIAK *et al*, 2000).

A Ginástica Geral (GG) é uma fusão de outras modalidades de ginástica, além de vários tipos de manifestações da cultura corporal, como a dança e expressões folclóricas, o teatro, os jogos harmonizados pela música e apresentadas através de atividades livres, criativas e de caráter não competitivo, sempre fundamentado em atividades ginásticas. (RAMOS e VIANA, 2008; PAOLIELLO, 2001).

Quando pensamos no aspecto socioafetivo, na construção da personalidade e no entendimento dos princípios e valores, é notado que é possível desenvolver tais propostas através da prática gímnica, com ela se estimula o relacionamento com o outro, a cooperação, a expressão de sentimentos e emoções, e o desenvolvimento de responsabilidades, respeito, disciplina, paciência, entre outros aspectos primordiais para a formação do indivíduo (NUNOMURA e TSUKAMOTO 2009).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de delineamento qualitativo e descritivo. Foi realizada na Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Santarém. Contou com a participação de 13 crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 a 12 anos que participavam do Projeto de Ginástica Geral na UEPA.

A produção de dados foi feito a partir do método criativo-sensível (MCS), este que busca revelar um problema de pesquisa definido pelo investigador e reorientado pelo grupo no processo de discussão coletiva (CABRAL, 1999). Este tem seus fundamentos apoiados nas forças do método educacional de Paulo Freire - Pedagogia Libertadora. Sugere o estabelecimento de diálogos baseados na escuta, na capacidade de aceitação do outro. Destacando a importância da produção coletiva, que deve acontecer a partir dos saberes adquiridos nas próprias experiências dos indivíduos que participam da pesquisa (Soratto *et al,* 2014).

Como meio de aproximação aos alunos, nos inserimos nas aulas de ginástica para que pudéssemos manter um contato mais próximo dos mesmos, assim evitando que houvesse um estranhamento ou timidez por partes deste em realizar as atividades futuras. Os encontros se dividiram em duas oficinas (dinâmicas de Modelagem e Almanaque), duas vezes na semana, com duração aproximadamente de uma hora cada. A primeira dinâmica foi a de modelagem, que consistia na expressão artística através da massa de modelar. A partir da pergunta "O que você acha das atividades que realiza no projeto?", foi solicitado às crianças que produzissem uma modelagem e depois descrevessem o que representava a sua construção relacionando-a com a pergunta realizada.

A segunda dinâmica foi do Almanaque, que tratou da criação de um livro através da colagem de imagens relacionadas à saúde. A partir da pergunta: "O que é saúde para você?", foi solicitada às crianças que construíssem um livro/almanaque com as figuras dispostas contendo diversas imagens impressas (por exemplo: criança doente, criança brincando, criança obesa, triste, alegre, cuidando da higiene pessoal, comendo alimentos saudáveis ou não saudáveis, praticando esporte, estudando, dormindo, entre outras), das quais elas escolheriam aquelas que melhor descrevessem o que era saúde pra elas. No momento da apresentação do almanaque, outras duas perguntas foram disparadas, sendo elas: "Você acha que a ginástica tem relação com a saúde? e "O que aconteceu com seu corpo depois que começou a praticar ginástica?".

As dinâmicas foram registradas através de gravação de vídeo e áudio, as quais foram transcritas na íntegra para posterior análise. Os dados foram analisados mediante a análise de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é uma metodologia que busca resgatar e apresentar as Representações Sociais (RSs) obtidas em pesquisas empíricas. (LEFEVRE e LEFEVRE, 2012). O DSC considera conforme, Lefevre e Lefevre (2012) o pensamento individual que se expressa conforme um processo de internalização ocorrido e socialmente construído.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados os quadros elaborados para construção do

Discurso do sujeito coletivo, contendo as categorias obtidas a partir das ideias centrais classificadas pelas letras do alfabeto, seguida pelo nome das categorias e finalizando com a identificação dos sujeitos que mencionaram tais ideias a partir do seu discurso.

Na pergunta do primeiro dia de intervenção: "O que você acha das atividades que realiza na escolinha?", realizada através da dinâmica da modelagem, percebemos que a maior parte das crianças apresentaram concepções semelhantes, como vemos no quadro 01.

Quadro 01: Síntese das ideias centrais da pergunta: O que você acha das atividades que realiza na escolinha.

Classificação	Ideia central	Participantes
A	Bem estar	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9
B	Afeto	S2
C	Efeitos da atividade física	S9

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A partir das ideias centrais: A) Bem estar; B) Afeto, os discursos construídos foram:

*Acho divertido, é legal. Muito legal e interessante por que é diferente, as atividades são lúdicas. É contagiante. A melhor coisa do mundo***(S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9).**

Quero fazer muito, gosto muito **(S-2).**

Alusivo aos dois discursos apresentados respectivamente referentes às ideias centrais de bem estar e afeto, que se assemelham, Ramos (2008) e Ayoub (2007) dizem que a GG tem a finalidade de promover contentamento, relação interpessoal, prazer através do movimento e ao mesmo tempo proporcionar um bem estar físico e mental. Torna-se interessante ressaltar que o bem-estar representa um componente da qualidade de vida que é essencial para uma boa saúde, a qual é relacionada com estar livre da sensação de mal-estar e doença (GUISELINI, 2004).

Outro discurso construído a partir da ideia central: C) efeitos da atividade física, resultou:

Utilizam partes do corpo que eu não tenho muita flexibilidade, por isso algumas atividades são dolorosas **(S9).**

Apesar do prazer e satisfação proporcionados nas atividades gímnicas, a dor também se faz presente. As atividades gímnicas carregam dentro dessas práticas corporais o desenvolvimento das qualidades físicas como a flexibilidade, coordenação, força, dentre outras (BREGGOLATO, 2011). Como na ginástica rítmica que se inclui dentro da GG bem como citado no referencial, as atividades da GR desempenham a repetição dos movimentos específicos para que se obtenha familiaridade com as atividades desenvolvidas, dentro das aulas da GG, mesmo sem a finalidade de perfeição do movimento, mas com a repetição do gesto motor, possibilita o aparecimento de dores (SILVA *et.al,* 2008).

Adiante apresentaremos o quadro 2 com as seis ideias centrais que resultaram a partir das expressões-chave da pergunta "O que é saúde para você? ".

Quadro 02: Síntese das ideias centrais: O que é saúde para você?

Classificação	Ideias centrais	Participantes
A	Lazer	S1; S6; S7; S8; S10
B	Cuidados com o corpo	S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11
C	Dom divino	S2
D	Ausência de doença	S3; S4; S8
E	Os dois lados da saúde	S5
F	A importância dos pais no processo da formação de hábitos saudáveis	S5

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A partir da ideia central: A) Lazer, obtivemos o discurso que será apresentado a seguir:

É brincar com os amigos e brincar é bom! Sair para tomar banho de rio e fazer esportes. Fazer uma leitura e descansar é muito bom para seu cérebro (S1; S6; S7; S8; S10).

Caracterizamos esta ideia central por lazer, pois, as atividades presentes neste DCS se caracterizam dentro da ideia de Marcellino (2002), que busca fazer uma relação entre o lazer e seus valores, propondo os 3D do lazer que são, descanso, divertimento e desenvolvimento.

Pensando nesse discurso como saúde nos firmamos no trabalho de Moreira e Dupas, (2003) onde dizem que essas atividades proporcionam uma

sensação de liberdade que é proporcionada pela saúde. Ainda de acordo com estes autores isso, permite que a criança faça tudo o que ela tem vontade de fazer, pois quando se tem saúde parece que não existem restrições.

Como uma segunda ideia central: B) Cuidados com corpo, podemos perceber que a saúde para os participantes neste discurso está ligada a bons hábitos alimentares, prática de atividade física e cuidados com higiene:

O hábito saudável vem desde uma prática de atividade física e uma alimentação saudável desde criança. Ter saúde é você se cuidar. Cuidar da higiene também faz muito bem, como lavar as mãos por que previne doenças. Fazer exercício físico desde novos ajuda na sua saúde até você cresce. Correr faz bem. Comer comida saudável tipo salada de verduras, se alimentar bem com frutas, fibra e vitaminas e beber muita água. Ser saudável pra mim é não comer comidas gordurosas e frituras, como fast food e batata frita por exemplo. Pois, comer besteiras faz muito mal para a saúde. Também não é saudável comer muito e deitado, ser sedentário e ficar obeso. Fumar cigarro é algo tóxico e faz mal **(S1; S2; S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11).**

O discurso condiz com os resultados obtidos nas pesquisas de Boff *et al* (2014); Moreira e Dupas (2003), onde as crianças expressaram como saúde aspectos referentes à cuidados com a alimentação, higiene, prática de exercícios físicos. Podendo ser notado uma preocupação sobre esses temas e os cuidados, comportamentos preventivos e autocuidado para que se tenha um bem-estar.

Afirmando ainda que a prática da atividade física deve ser feita desde crianças até a vida adulta, apoiando assim em Bracco *et al* (2003); Luciano *et al* (2016) quando dizem que os benefícios vindos da atividade física são provisórios, então para que se mantenha estes é necessário que haja uma prática regular e duradoura desta atividade.

Quando a fala associa o conceito de saúde à higiene, Bassinello (2004) e Bottan (2003) alegam que isso ocorre, pois a forma como as pessoas se relacionam e o método de ensino passa a ideia de higiene como fórmula essencial à prevenção da saúde. Complementam dizendo que isso parece estar presente em todas as culturas e em diferentes momentos históricos.

O discurso também fez associação da saúde como a prática de uma alimentação saudável, onde a ingestão de comida em excesso ou comidas gordurosas não fazem bem a saúde, podendo ainda acometer à obesidade. Isso se confirma nos estudos de Frelut e Navarro (2000) onde mostram que a ingestão elevada e desbalanceada de alimentos tem contribuído para o aumento da obesidade infantil.

Na terceira ideia central podemos notar um conceito de saúde bem diferente dos outros, apresentamos esta como: C) Dom Divino onde tivemos o

seguinte discurso:

A saúde pra mim ela é um dom habitual que Deus deu para nós **(S2).**

Não se encontrou na literatura trabalhos que fundamentassem essa resposta, mostrando uma nova visão que foi encontrada através desta pesquisa.

Ainda sobre o conceito de saúde, temos a ideia central: D) Ausência de doença", segue o discurso:

A saúde é não ficar doente. São as crianças que não tem doenças. É não ficar com febre. As coisas que não são legais e nem saudáveis é ficar doente e ter que ir ao médico e a pior doença é a obesidade **(S3; S4; S8)**

Pôde-se perceber nesse DSC que a ausência de doença é o fator para se ter saúde, confirmando assim o que muito se houve da sociedade a partir do senso comum em achar que possuir ou não uma doença significará ter saúde, não levando em contas outros aspectos que rodeia a vida destas pessoas.

Ainda sobre o DSC foi citada a obesidade como uma das piores doenças. Esta que se dá através das mudanças que vem ocorrendo cada vez mais na sociedade, tanto na alimentação como por conta da inatividade. (MARQUES *et a*l 2012).

A seguir temos uma visão sobre saúde que dificilmente é vista em nosso meio de convivência e principalmente vindo da criança. A ideia central: F) Os dois lados da saúde, que teve como discurso:

*Representei como saúde as crianças doentes, porque ficar doente no meu ponto de vista não é uma coisa tão ruim, porque quando alguém pega uma gripe, por exemplo, apesar de você sofrer as consequências no seu dia a dia é uma coisa ruim para você, mas para seu organismo não é uma coisa tão ruim porque você vai adquirir nas suas células de defesa, elas vão guardar na memória daquela célula que está invadindo seu corpo e depois que ela tentar invadir de novo ela vai impedir que essa doença entre no seu corpo novamente. Tomar remédio não é uma coisa tão ruim por que é uma forma de se prevenir doenças piores ou controlar uma doença que já tem. O estudo e a agilidade quando você "tá" montando um bloquinho ou quando você "tá" lendo um livro você "tá" estimulando seu cérebro para que ele não faça coisas piores depois, se for fazer algo muito difícil depois ele vai se acostumar com uma agilidade nova. (***S5)**

Sobre este foi possível notarmos que a presença da doença não é algo tão negativo à saúde, mas sim como algo que traria um fortalecimento ao corpo, preparando-o desta forma para combater doenças através da imunidade que foi adquirida através da enfermidade. Assim, podemos nos fundamentar no que dizem (Costa, 2000) quando afirmam que a relação negativa à doença está agregada à imunidade adquirida pelo indivíduo ao longo da vida. Pessoas que

sobreviveram a frequentes exposições de certas doenças na infância, podem apresentar um risco menor de morte quando chegada a fase.

Numa última ideia central sobre o conceito de saúde temos: F) A importância dos pais no processo da formação de hábitos saudáveis, temo o discurso:

*Os pais devem indicar isso às crianças e não deixar as crianças comerem demais para não sofrer de ficar sedentário ou ficar sem comida (***S5).**

Referente a isso Freitas *et al (2009) diz que* o ambiente familiar pode influenciar nas condutas de estilo de vida dos filhos. Em uma pesquisa bibliográfica realizada por Dalcastagné *et al (2008)* com o objetivo de verificar a influência dos pais no estilo de vida dos filhos e sua relação com a obesidade infantil, concluíram com base em no estudo de 15 trabalhos, a existência de uma grande influência dos pais no estilo de vida dos filhos e que esta influência pode ser de extrema importância para minimizar a obesidade dos mesmos.

Com base na pergunta: "A saúde tem relação com a ginástica? " Tivemos duas ideias centrais que seguem no quadro abaixo:

Quadro 03- síntese das ideias centrais. Qual a relação da saúde com a ginástica?

Classificação	Ideias centrais	Sujeitos
A	Práticas saudáveis	S1; S2; S3; S4; S5; S8
B	Benefícios ao corpo	S3; S4; S5; S6; S7; S9; S10; S11

Fonte: elaboração própria, 2017.

A primeira categoria sobre a relação da saúde com a ginástica se deu sobre a ideia central: "Práticas saudáveis". Segue o discurso:

A ginástica é feita com alongamento e a gente tem que ter noção que isso já é um exercício físico. E o exercício físico ajuda e traz saúde, trazendo uma consequência boa para ela. Ajuda também por que ela leva as pessoas a terem o hábito físico **(S1; S2; S3; S4; S5; S8).**

A relação existente entre saúde e a ginástica pôde ser percebida como esta sendo uma atividade física, logo essa traria benefícios a saúde. Fato este que se evidencia na fala de Silva (2011) quando diz que a prática regular da atividade física, em geral, pode proporcionar vários benefícios à saúde e ainda constitui uma forma efetiva de prevenção à ocorrência de doenças futuras.

A seguir apresentamos uma segunda ideia central referente a relação da saúde com a ginástica: B) Benefícios ao corpo:

A ginástica pode emagrecer as pessoas. Ajuda na agilidade, fazendo com que a gente corra mais rápido. Ajuda na flexibilidade por que a gente se alonga, assim ajuda a ser flexível **(S3; S4; S5; S6;S7).**

Um dos benefícios que foi citado no DSC foi sobre a flexibilidade e agilidade, isso acontece segundo Corbetta *et al* (2008) por que com a prática regular de atividades físicas o músculo esquelético desenvolverá a flexibilidade, além de proporcionar melhoria à saúde, especialmente para reabilitação e condicionamento físico.

No que se refere à última pergunta: O que aconteceu com seu corpo com a prática da ginástica? obteve-se como ideias centrais:

Quadro 04- síntese das ideias centrais: O que aconteceu com seu corpo com a prática da ginástica?

Classificação	Ideias centrais	Sujeitos
A	Efeitos fisiológicos	S2; S8
B	Benefícios ao corpo	S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11

Fonte: elaboração própria, 2017.

A partir da primeira classificação: A) Efeitos fisiológicos" gerou-se o seguinte discurso:

Eu parei de ser mais preguiçoso, antes tinha muito sono, uma vontade de me jogar na cama sem tomar banho. **(S2; S8).**

Com esse discurso, a partir de Melo e colaboradores (2005), o sono pode ser de melhor qualidade quando se pratica atividade física. O autor desse estudo se baseia em três hipóteses a respeito da melhoria do sono quando se pratica uma atividade, ele leva em consideração a termorregulatória, que é o aumento da temperatura do corpo, que provocaria rapidamente o princípio do sono, a permanência de energia, onde aumentaria a qualidade do sono devido ao consumo elevado do gasto energético que ocorre pelo exercício, podendo alcançar um equilíbrio energético positivo. E a outra hipótese chamada de restauradora ou compensatória, como a anterior, descreve que a elevada atividade catabólica reduz as reservas energéticas, aumentando a necessidade de sono, favorecendo a atividade reconstrutiva. Este autor relata que o sono de pessoas ativas é melhor e que existem teorias onde um sono com qualidade acomoda mais disposição para a prática de atividades físicas e diminui o cansaço durante o dia.

A segunda ideia central gerada a partir da última pergunta consistiu: B) Benefícios ao corpo, tendo o seguinte discurso:

Eu senti que estou emagrecendo. Fiquei maior, mais ágil, flexível e isso ajudou no estímulo do meu corpo. Sei fazer mais coisas, aprendi a parada de mão, rolamento, assim comecei a ter um processo físico. Agora me sinto melhor, fiquei um pouco forte, parou mais as dores e consigo fazer abertura e ponte sem cair de costa no chão. **(S3; S4; S5; S6; S7; S8; S9; S10; S11).**

A participação da criança em atividades esportivas é importante no processo de crescimento e desenvolvimento (STEEN, 1994), isso pôde ser notado na descrição do DSC acima. Alusivo a isso Gallahue; Donnelly (2008) articulam que o crescimento não é um processo independente. Embora a hereditariedade ajuste os limites do crescimento, fatores ambientais ajudam a determinar se alguém vai atingir esses limites. Alguns fatores tais como nutrição, exercício, doença e estilo de vida saudável têm papeis significativos no processo de crescimento físico. A vista disso o hábito de praticar atividades desde a infância é de fundamental importância para a formação motora e para ter uma boa saúde. (TEIXEIRA, 2016).

CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo permitem concluir que a atividade física se faz muito importante desde a infância. Durante esse período que se desenvolvem qualidades físicas, mentais e sociais que serão levadas até a vida adulta. Através da ginástica geral, por meio da visão das crianças podemos perceber que a participação das crianças na ginástica conferiu-se uma grande contribuição para seu corpo e sua saúde.

Concluímos que é de suma importância que essas atividades sejam desenvolvidas por toda a infância para que se mantenham as atribuições que a ginástica geral corroborou na vida dessas crianças até a fase adulta.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2ª edição. Campinas: Unicamp, 2007.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol. Educação e saúde. Educação Temática Digital. v. 06, n. 01, p. 34 – 48, 2004.

BOFF, Mirella *et al.* Saúde para mim é: a concepção de alunos do ensino médio fundamental de escola públicas. **SALUSVITA**. Bauru, v. 33, n. 1, p. 05-15, 2014.

BOTTAN, Elisabete Rabaldo; CAMPOS, Luciane; VERWIEBE, Ana Paula Schwarz. Significado do conceito de saúde na perspectiva de escolares do ensino. **Revista brasileira de pesquisa em saúde.** Santa Catarina. v. 21, n. 4, p. 240-245, 2008

BUB, Maria Bettina Camargo. Concepções de saúde e prática de enfermagem. 2001, 126 f. Florianópolis. Tese (Pós-graduação em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

BRACCO, Mário Maia *et al.* Atividade física na infância e adolescência: impacto na saúde pública. **Revista de Ciência e Medicina.** Campinas. v. 12, n 1, p. 89 - 97, jan./mar.2003.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da ginastica**: livro do professor e do aluno. 4ª edição. São Paulo: Ícone, 2011.

CABRAL, Ivone Evangelista. **Aliança de saberes no cuidado e estimulação da criança-bebê.** Rio de Janeiro: Editora da Escola Anna Nery, 1999.

CARDOZO, David Breno Barros; SILVA, Erika Cristina de Carvalho. **Ginástica geral na educação física escolar.** Anais do XVI Congresso Brasileiro de Esporte e III Congresso Internacional de Ciência do Esporte. Salvador, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/download/1399/626>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

CORBETTA, Angélica Rui *et al.* Os testes de flexibilidade do banco de wells realizados em jovens no Processo de recrutamento obrigatório demonstraram que a atividade física não influencia na flexibilidade muscular. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício.** São Paulo. v.2, n.10, p. 409 - 414., Jul./Ago. 2008.

COSTA, D. L. Compreensão do declínio do século XX nas condições crônicas entre homens mais velhos. **Demografia.** Chicago, v. 37, n. 1, p. 53 - 72, fevereiro de 2000.

DALCASTAGNÉ, Giovanni et al. A influência dos pais no estilo de vida dos filhos e sua relação com a obesidade infantil. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento.** São Paulo, v.2, n. 7, p. 44-52, Jan/Fev. 2008.

FRELUT, M. L .; NAVARRO, J. **Obesidade na criança**. Presse Medicale, 2000.

FREITAS, Andréa de Souza; COELHO, Simone Côrtes; RIBEIRO, Ricardo Laino. Obesidade infantil: influência de hábitos alimentares inadequados. **Revista Saúde & Ambiente.** Duque de Caxias. V. 04, n. 02, p. 9 – 14, jul./dez., 2009.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Clenand**. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª edição. São Paulo: Phorte, 2008.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar Yunes; FREITAS, José Vicente. O Desenho Infantil na Ótica da Ecologia do Desenvolvimento Humano. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 10, n. 01, p. 97 – 106, jan./abr. 2005.

GUERRA, Sandra *et al.* Relação entre a atividade física regular e a agregação de fatores de risco biológicos das doenças cardiovasculares em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife. v. 3, n. 1, p. 9 – 15. Jan./mar.2003.

JACOB FILHO, Wilson. Atividade física e envelhecimento saudável. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v. 20, n. 5, p. 73 – 77, setembro de 2006.

JUZWIAK, Claudia Ridel; PASCHOAL, Valéria C.P.; LOPEZ; Fábio Ancona. A. Nutrição e atividade física. **Jornal de pediatria**. Rio de Janeiro. v. 76, n. 03, p. 349 – 358, 2000.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

LUCIANO, Alexandre de Paiva; BERTOLI, Ciro João; ADAMI, Fernando; ABREU, Luiz Carlos de. Nível de atividade física em adolescentes saudáveis. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v. 22, n 3, p. 191 – 194, mai./jun. 2016.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3 edição. Campinas- SP: 2002.

MARQUES, Luís André de Carvalho. **Relação entre o Comportamento Sedentário dos Pais e o Comportamento Sedentário dos Filhos**. 2012, 67 fol. Porto: Dissertação (Mestrado em Atividade Física e Saúde). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José. Metodologias de pesquisas com crianças**. Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v.18, n. 02, p. 08 - 28, jul./dez 2010.

MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; BARROS NETO, Turíbio Leite. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**. São Paulo. v. 07, n. 01, jan./fev. 2001.

MELLO, Marco Tulio de *et al.* O exercício físico e os aspectos psicobiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. São Paulo. Vol. 11, n. 3, mai./jun., 2005.

MOREIRA, Patrícia Luciana; DUPAS, Giselle. Significado de saúde e de doença na percepção da criança. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. São Paulo. v. 11, n. 07, p. 757 – 762, nov./dez.2003.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3ª edição. Londrina: Midiograf, 2003.

NORDENFELT, Lennart. **Sobre a natureza da saúde:** uma abordagem de ação-teoria. 2ª edição. Dordrecht: editores acadêmicos Kluwer, 1995.

NUNOMURA, Myrian; TEIXEIRA, Luis Antonio Cespedes; CARUSO, Mara Regina Fernandes. Nível de estresse em adultos após 12 meses de prática regular de atividade física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. v. 3, n. 3, p.125 – 134, 2004.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Fundamentos da ginástica.**1 edição. São Paulo: Jundai, 2009.

PAOLIELLO, Elizabeth. A ginástica geral e a formação universitária. In: Fórum Internacional de Ginástica Geral. 2001, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 25-29.

PAPALIA, Diane. OLDS, Sally. **Desenvolvimento Humano**. 7ª edição. Porto Alegre Artmed, 2000.

PRIANTE, Priscila Tavares. **As vozes das crianças às margens do rio tapará:** ser criança na comunidade tapará grande – Santarém/Pa. 2015, 194 fol. Dissertação – (Mestrado em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias). Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2015.

RAMOS, Eloiza da Silva Honório; VIANA, Helena Brandão. A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes. **Movimento & Percepção.** Espirito Santo do Pinhal - São Paulo. v. 09, n. 13, jul./dez, 2008.

SILVA, Larissa Rebola Volpi da. Avaliação da flexibilidade e análise postural em atletas de ginástica rítmica desportiva flexibilidade e postura na ginástica rítmica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.** Paraná. v. 07, n. 01, p. 59 – 68, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. **Psicologia argumentativa**. Curitiba. v. 29, n. 64, p. 41 – 50, jan./mar. 2011.

SORATTO, Jacks *et al*. A maneira criativa e sensível de pesquisar. **Revista Brasileira de Enfermagem.** v. 67, n. 6, p. 994 – 999, nov./ dez. 2014.

STEEN, S. N. Nutrição e o jovem atleta: considerações especiais. **Revista medicina esporte.** v. 17, n. 03, p. 152 – 162, 1994.

TEIXEIRA, Joice Ferreira Melo. **Atividade física na infância:** motivos de indicação/recomendação de educação física para crianças**.** 2013. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Mineiros, 2013.

TEIXEIRA, Renan Carlos *et al*. Influências da mídia e das relações sociais na obesidade de escolares e a Educação Física como ferramenta de prevenção. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 2,jun. 2016.

INFÂNCIA MARANHENSE E A CULTURA DO BRINCAR: ONDE E COMO BRINCAM NOSSAS CRIANÇAS?

Rosyane de Moraes Martins Dutra
Raylina Maila Coelho Silva
Maria Eliene Santos Rodrigues
Layna Kariny Freire Madeira
Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Departamento de Educação I. Campus Bacanga. São Luís. Maranhão.
*rosyane.martins@gmail.com

RESUMO

A Infância Maranhense apresenta algumas características que proporcionam o trabalho de investigação com bases epistemológicas fundadas na Sociologia da Infância. É no coletivo e na socialização das crianças com as aprendizagens culturais que se apresentam no contexto que encontramos o fundamento dos estudos *com* crianças. Os aspectos culturais que se encontram presentes nas interações das "nossas" crianças com o objeto criador e criativo são percebidas em cenas do cotidiano, comuns. As festas, as cores, os tambores, e as brincadeiras: no Maranhão, essas são as manifestações mais fortes de um folclore repleto de tradições e história. De carrinhos de boi à Festa do Divino Espírito Santo, dos pequenos catamarãs aos festejos de São João, dos brinquedos de palha de babaçu aos bois encarando a multidão madrugada adentro: tudo tem um único ritmo. As vivências com as riquezas da terra, "Ilha Grande", "Upaon-açu", inspiram as crianças a construírem seu repertório de brincadeiras, incluindo novas linguagens, novos rituais e novas formas de conceber sua cultura. Assim, essa pesquisa tem como objetivo investigar a cultura do brincar das crianças maranhenses nos lugares onde vivem, identificando as especificidades dessas brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. A primeira fase da Pesquisa de Campo foi o levantamento bibliográfico dos autores que nortearam as práticas investigativas. Dentre eles, podemos citar Áries (1986), Khulmann Jr. (2008), Corsaro (2011), Sarmento (2010), Wajskop (1995), Kishimoto (2010), Friedmann (2011), Brougere (2010), Winnicott (1965), Vygotsky (2009), e outros que contribuíram com as discussões e estudos sobre o brincar, a infância (História e Sociologia) e o meio social e cultural de convívio das crianças. Outras fases da pesquisa foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a coleta de relatos autobiográficos. Também, essa pesquisa exigiu, na aproximação da realidade pesquisada, a Organização do Plano Geral de Pesquisa: escolha e visitação dos municípios maranhenses, representantes das 5 mesorregiões maranhenses e a aproximação dos sujeitos observados, por meio de atividade brincante. Como resultados parciais, identificamos inúmeras brincadeiras

que surgiram a partir das vivências das crianças com as atividades ocupacionais de suas famílias. Também, que as crianças na zona rural brincam em intervalos pequenos, pois geralmente, ajudam os adultos nas tarefas de casa. Conclui-se que as observações e relatos investigados representam uma Infância com ricas manifestações brincantes, mas que se apresentam ainda de maneira tímida isto, por algumas vezes, é causado pelas baixas condições socioeconômicas e pela ausência de políticas públicas voltadas para "o brincar". Cabe a sociedade viabilizar espaços de interação infantil para que a liberdade criativa da criança não seja limitada, mas ampliada.

Palavras-chave: cultura; crianças; Maranhão; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

No Maranhão, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) existem cerca de 1.300.000 crianças, na faixa etária de 0 a 10 anos. Uma infância mergulhada em um berço cultural diverso, com forte representatividade da miscigenação que deu origem ao povo brasileiro: o branco, o negro e o índio. Essa mistura e influência de culturas e tradições mobilizam a construção de modos de pensar, de viver e de brincar próprios das crianças que habitam as 21 microrregiões maranhenses.

Essa infância, marcada por estatísticas que mostram o descaso ao cuidado com nossas crianças (144 mil crianças sendo exploradas no Trabalho, 5.500 mil casos de Abuso Sexual e mais de 1.000.000 em extrema pobreza) precisa estar presente nas pesquisas institucionais, por oferecer subsídios importantes de compreensão da realidade sociocultural na qual está inserida, e por ser produtora de cultura infantil maranhense.

Assim, essa pesquisa busca reconhecer as principais manifestações da Cultura da Brincar na infância maranhense, presentes nas relações das crianças com os outros, com o mundo, identificando especificidades representativas dos lugares onde habitam e as influências que essas manifestações exercem sobre o desenvolvimento infantil, em sua integralidade.

Alguns questionamentos, norteiam nossas intenções epistemológicas: quais as concepções de criança e infância presentes no contexto onde as interações e as brincadeiras acontecem? Quais os tipos de brincadeiras que caracterizam as realidades maranhenses? Quais manifestações culturais da localidade se apresentam na cultura lúdica do brincar com o outro? Como o adulto compreende essas interações, suas intervenções no processo de internalização das aprendizagens?

O que caracteriza a infância?

Dentre as práticas do convívio inter e extra relacional das crianças com o mundo, que mobilizam a construção da cultura infantil, tem-se as brincadeiras, que são hábitos marcantes dessa faixa etária, por serem lúdicas, brotarem da imaginação, da criatividade, da liberdade de criação.

> A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao que qual se destina. Isso, é claro, não significa que a criação infantil apenas surja, espontaneamente, dos impulsos internos das próprias crianças e que todas as manifestações dessa criação sejam totalmente iguais e satisfaçam apenas ao gosto subjetivo das próprias crianças. (VYGOTSKY, 2009, p.91)

O brincar para crianças produtoras de cultura, especialmente aquela chamada de cultura de pares, é o começo e o fim de um processo de construção de identidade social. Esse convívio com a outra criança pertencente ao mesmo círculo cultural propõe o surgimento da *ludicidade*, que significa imaginar, expressar, ter o direito ao encantamento, à exploração, a ser criança, fazer amizades e também aprender enquanto se brinca.

Buscando os princípios de uma concepção sociocultural, o brincar "define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas", sendo um território próprio da infância (WAJSKOP, 1995, p. 66). Brincando, a criança pode "tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo" (KISHIMOTO, 2010, p. 01). A brincadeira é, portanto, uma vivência importante para que as crianças e "os adultos" construam suas linguagens, seus símbolos e seu modo próprio de viverem a cultura local.

"Destaca-se, contudo, que a criança não aprende a brincar naturalmente. Ela está inserida em um contexto social e cultural e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável" (BROUGÈRE, 2010, p. 104). A troca de experiências ao brincar favorece o desenvolvimento humano, ou seja, a integralidade da formação enquanto sujeito que aprende. "A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura" (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Assim, não se pode discutir e pesquisar sobre o Brincar, dissociado das interações presentes nas relações com o externo: a interação com os adultos, a interação com outras crianças, a interação com os objetos, a interação com o espaço físico e a interação entre instituições e famílias das crianças.

A primeira interação é com o adulto, pois a criança pequena é iniciada na brincadeira pelas pessoas que convivem e cuidam dela. A criança, segundo Brougère (2010, p.98) "entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro".

O brincar livre é um momento de aprendizagem e de prazer, experiência pessoal da criança com as brincadeiras que cria, inventa e participa, mas a participação do adulto na partilha de vivencias brincantes com as crianças, contribui no desenvolvimento físico e psicomotor, já que elas necessitam de auxílio para a realização de alguns movimentos. A professora, por exemplo, nos espaços do brincar na escola, pode participar com as crianças ou ao lado delas. Com os bebês, especialmente, a ação da professora deve envolver falas, gestos, esconder e achar objetos. Com as crianças maiores, "o envolvimento do adulto pode ser a participação e a iniciação. A participação envolve brincar com as crianças ou ao lado delas, enquanto a iniciação significa desenvolver uma situação de brincar já existente ou criar uma nova, identificar problemas e aconselhar soluções" (MOYLES, 2006, p. 32-33). O adulto, na escola, na rua em outros lugares interativos, pode organizar jogos cooperativos, socializantes e integradores das infâncias, no sentido da inclusão social, promovendo reflexão por parte dos brincantes sobre a importância da convivência.

Na interação com outras crianças, é possível perceber a construção de culturas infantis, que revelam falas, gestos e criações próprias do universo e da experiência delas. Aprendem coisas que lhes são muito significativas na interação com os seus companheiros de infância. O brincar com outras crianças, portanto, "garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil" (KISHIMOTO, 2010, p.03) É importante oportunizar momentos de interações entre os diferentes grupos etários, entendendo que o agrupamento por idades é artificial e só acontece na escola. É importante, ainda, intercalar momentos em que a criança possa brincar sozinha e em grupo.

> A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente solidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstancias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p.23)

Na interação com os objetos o adulto pode organizar brinquedos e demais materiais estimulando a exploração feita pelas crianças, que favorece a interação com objetos variados em "formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades [...] importantes para a criança compreender esse mundo" (KISHIMOTO, 2010, p. 03).

A interação da criança com o espaço físico é sempre reveladora de concepções que a instituição assume para cuidar e educar da criança pequena. Nesse sentido, a existência ou ausência de determinados espaços e a forma como estão organizados poderá "facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos" (KISHIMOTO, 2010, p. 03).

Infância maranhense e suas brincadeiras

As crianças maranhenses são reveladoras de riquezas socioculturais complexas e representantes da realidade de cada canto do Estado. Essas manifestações, desconsideradas pela cultura adulta, por não compreender a beleza das experiências infantis em suas interações com o meio, propõem investigações importantes para a compreensão da criança em seu espaço, no qual é transformadora do *habitus* que engessa relações e dissolve a coletividade. Podemos citar dentre essas manifestações, a capacidade de criar brinquedos com materiais que encontram pelo caminho, a reinvenção criativa de brincadeiras tradicionais e a reprodução de folguedos típicos da região. No Maranhão, é possível perceber, em qualquer percurso turístico que se faça de um município para outro, crianças brincando umas com as outras, em momentos únicos de apropriação de culturas infantis.

Conceber interações, brincadeiras e infância no contexto do Estado do Maranhão é valorizar influências da história, da geografia e da cultura na formação de indivíduos brincantes, de *infantes* brincantes, com possibilidades de descobertas únicas sobre os lugares, os espaços e os territórios que as nossas crianças escolhem para brincar. A partir desses dados, sermos capazes de repensar nosso olhar sobre nossas infâncias: quilombola, indígena, sem-teto, campesina, urbana, e propormos políticas públicas de atendimento horizontalizado, propostas e programas que comecem delas mesmas, das próprias crianças.

A Infância Maranhense apresenta algumas características que proporcionam o trabalho de investigação com bases epistemológicas fundadas na Sociologia da Infância, que segundo Corsaro (2011), compreende o processo de apropriação da cultura onde a criança é capaz não só de reproduzir mais de recriar, repensar e reinventar os processos de organização dos saberes produzidos socialmente. É no coletivo e na socialização das crianças com as aprendizagens culturais que se apresentam no contexto que encontramos o fundamento dos estudos *com* crianças, pois "o que somos nós para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? " (BASTIDE, 1961, p.33).

Os aspectos culturais que se encontram presentes nas interações das "nossas" crianças com o objeto criador e criativo são percebidas em cenas do cotidiano, comuns. As festas, as cores, os tambores, e as brincadeiras: no Maranhão, essas são as manifestações mais fortes de um folclore repleto de tradições e história. De carrinhos de boi à Festa do Divino Espírito Santo, dos pequenos catamarãs aos festejos de São João, dos brinquedos de palha de babaçú aos bois encarando a multidão madrugada adentro: tudo tem um único ritmo. O do brincar. As vivências com as riquezas da terra, "Ilha Grande", "Upaon-açu", inspiram as crianças a construírem seu repertório de brincadeiras, incluindo novas linguagens, novos rituais e novas formas de conceber sua cultura.

Nessa perspectiva, acredita-se que através de uma pedagogia da *Escuta* (Corsaro, 2011) é possível estreitarmos os laços com os sujeitos das pesquisas, nas quais os pesquisadores, ouvintes, percebem as entrelinhas do processo de comunhão sujeito-objeto de estudo. Com crianças, esse processo é determinante na compreensão do movimento que se dá durante a *observação in loco*, que só se manifesta nas interações criança-criança, criança-adulto e criança-meio.

A pesquisa **"INFÂNCIA MARANHENSE E A CULTURA DO BRINCAR: onde e como brincam nossas crianças? " d**ecorre da preocupação de professores e estudantes do Curso de Pedagogia/UFMA, em reconhecer a realidade das crianças que brincam nos municípios maranhenses, em sua forma natural, respeitando suas influências culturais. Compreende-se que o Estado do Maranhão se constitui um Território Brasileiro do Brincar, por apresentar um arcabouço histórico e sociocultural de tradições e de manifestações lúdicas. Um povo que brinca, com as danças, com os ditados populares, com os causos, com as lendas, com as poesias, com o passado e com presente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está sendo realizada em um percurso metodológico orientado para melhor elucidar a realidade. Sabemos que o exercício do pesquisador é solucionar problemas partindo de questionamentos que buscam respostas para o que foi identificado. Assim, a Pesquisa se caracteriza por ser experimental, do tipo Pesquisa de Campo, que segundo Gil (2002) é aquela que manipula deliberadamente algum aspecto da realidade, a partir de condições anteriormente definidas.

As fases da Pesquisa de Campo requereram: o levantamento bibliográfico dos autores que nortearão as práticas investigativas. Também, a aproximação da realidade pesquisada com a Organização do Plano Geral de Pesquisa onde consta as seguintes orientações ao pesquisador:

a) **A escolha dos municípios maranhenses participantes da Pesquisa**: previamente existem sugestões de municípios por cada Mesorregião Maranhense (Centro/Norte/Oeste/Leste/Sul) para observação das vivências infantis em lugares públicos (praças/parques/ruas/povoados/ribeiras/festas/celebrações religiosas, etc).

b) **Visitação aos Municípios:** a proposta é que a equipe executora permaneça no município durante 3 dias para coleta de dados;

c) **Aproximação dos pesquisadores aos sujeitos:** a equipe é identificada com camisas padronizadas e crachás, para que as crianças e os adultos que as cuidam não se intimidem em participar dos diálogos investigativos;

d) **Atividade brincante**: os pesquisadores sempre estarão dispostos e preparados para brincarem também com as crianças, já que estas se encontram numa dinâmica lúdica.

Assim, a Pesquisa tem, como principais instrumentos de pesquisa: para a **observação participante**, o registro em diário de bordo das informações coletadas em contato com o contexto e os sujeitos que se apresentarem nele; a realização de **entrevistas semiestruturadas**, onde o pesquisador dá orientações ao entrevistado no decorrer de sua resposta, para que siga o propósito da pesquisa. Também, os **relatos autobiográficos**, onde as crianças puderam falar sobre suas experiências pessoais com as brincadeiras.

Para Gil (2002)

> Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. (GIL, 2002, p. 45)

Portanto, acreditamos que esses caminhos metodológicos respeitam a realidade na qual a infância será percebida, em seu ambiente de convivência social e familiar, sem interferir no processo de socialização que se apresenta ao grupo de crianças investigadas.

RESULTADOS/DISCUSSÕES

Apresentamos, a seguir, manifestações identificadas em alguns municípios maranhenses, após visitação e pesquisa de campo.

BURITI BRAVO

As crianças nessa região (sul maranhense) divertem-se brincando de corridas, peteca, *cancão*, *boca-de-forno*, pular corda. Geralmente em ruas, praças e nos quintais.

COELHO NETO

Predomínio dos Brinquedos Populares na região Centro Maranhense: usa-se o *talo do buriti*, lata ou madeira para fazer brinquedos populares, como: carros, mesinhas, cadeirinhas, camas, etc. Confeccionam-se ainda bonecas de pano e pipas.

FIGURA 1 – Criança confeccionando carrinho de lata de sardinha (Coelho Neto – MA)

Fonte: GEPIB (2018)

CURURUPU

Cultura Lúdica Popular da Baixada Maranhanse – as crianças do município divertem-se com as brincadeiras bola queimada, bola ao túnel, soltar a vara porteiro. Os adultos distraem-se com jogos de salão, como dominó, dama, baralho, gamão e xadrez.

GUIMARÃES

Presença forte das Brincadeiras Infantis como papagaio (pipa); peteca (bola de gude); corda, boca de forno, pião, cai no poço, pata cega. Cantigas de roda.

FIGURA 2 – Cancão com os dias da semana (Guimarães – MA)

Fonte: GEPIB (2018)

MATINHA

Brinquedos populares: são fabricados pelas próprias crianças, sendo os preferidos – cata-vento, *flauta de taboca ou mamão*[42]; caninhos de bambu; gangorra; pião; *avião de tala de cerca*[43]; perna de pau; papagaio de papel; carrinho de madeira; gaiola; pultriqueiro de madeira e aviãozinho de lata.

[42]Galhos dessas plantas utilizados pelas crianças para assoprar, ou fazer bolinhas de sabão.
[43] As crianças arrancam a tala e confeccionam seus brinquedos, como aviões, carrinhos e barquinhos.

MIRADOR

As crianças do município se envolvem em diversões grupais, que são: brincadeira do cancão, da boca de forno, de pular corda, do baralho, que é utilizado para jogos de "três sete", "pife", "buraco", "bisca", etc.

PEDREIRAS

As brincadeiras populares praticadas pelos adultos são os jogos de baralho, dama, dominó, etc., enquanto as crianças se divertem brincando de roda, peteca, cancão, etc.

SÃO DOMINGOS DO MARANHÃO

As crianças do Município têm poucas opções de lazer, passando seu tempo livre com brincadeiras de ruacomo; cancão; boca de forno; pular cordas; bambo.

Dentre os resultados e impactos dessa Pesquisa, podemos citar:

a) O aumento da visibilidade para os territórios das brincadeiras infantis, como campo promissor de pesquisas com crianças;

b) Conscientização das famílias das crianças, para que valorizem mais o momento em que as crianças brincam livremente;

c) Criação de espaços lúdicos na Universidade, para a formação de professores que brincam;

d) Dar importância às infâncias invisíveis, dentre elas, a quilombola, a indígena, a campesina, dentre outras;

e) Incluir a discussão sobre Jogos e brincadeiras infantis no currículo de formação de profissionais que trabalham com crianças, nos espaços escolares e não escolares;

f) Mobilizar a sociedade em geral para voltar o olhar para a criança que brinca, perto de cada um, e que revela profundezas de sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao defendermos os estudos da Criança, pela pesquisa, oportunizamos aos sujeitos serem compreendidos a partir do seu *lócus* de atuação, das suas vivências nos lugares que nasceram, que cresceram e se reconheceram como parte da comunidade. Assim, a experiência tem permitido:

- Discutir as concepções de infância, criança, brincadeiras infantis e educação para as crianças a partir de referencial teórico da Sociologia

da Criança refletindo sobre as Infâncias existentes no Maranhão, e quais as brincadeiras que se manifestam no seio de suas interações com os outros e com o mundo;

- Identificar os lugares nos municípios maranhenses de maior frequência das crianças para o trabalho de observação com elas;
- Construir instrumentos de pesquisa com crianças, que levem em conta a Pedagogia da Escuta e o olhar investigativo voltado para a inclusão social;
- Mobilizar profissionais de diversas áreas para o diálogo coletivo sobre a importância das brincadeiras e das interações na infância;
- Produzir textos reflexivos a partir dos estudos e das vivências interativas na pesquisa, com o objetivo de publicação em outros eventos e em periódicos;
- Possibilitar aos integrantes a prática da Pesquisa de Campo, com vistas a formação contínua, coletando informações junto aos sujeitos pesquisados (crianças e adultos que as cuidam);

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia – Rito Nagô**. São Paulo: Brasiliana, 1961.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico, 2017**. Disponível em www.ibge.br. Acesso em 29/03/18.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1, 2010. Belo Horizonte. **Anais.** Belo Horizonte: UFMG/MEC, nov. 2010.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na Infância**. São Paulo, Ática, 2009.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, pp. 62- 69, 1995.

AS VIVÊNCIAS INFANTIS DE PLANTAR E COLHER: BRINCANDO E APRENDENDO COM A HORTA ESCOLAR

Hellen Silva Carneiro*
Carmem Cely Barroso Correa
Claudia Maria Soares Cabral
Nathália Martins Brandão Oliveira
Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Departamento de Educação I. Campus Bacanga. São Luís. Maranhão.
*hellensl@hotmail.com

RESUMO

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de muitas capacidades nas crianças, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os sujeitos envolvidos. Serrano (2003) coloca que o grande desafio do descompasso entre teoria e prática que o currículo tem enfrentado poderá ser rompido a partir do momento em que os projetos forem simples, objetivos, ajustados à vivência do cotidiano casa-escola-comunidade das crianças, desenvolvidos interdisciplinarmente, com uma fundamentação teórica e o rompimento com o modelo educacional cartesiano, dando espaço para o questionamento e a reflexão. Diante dessa reflexão, a horta escolar torna-se um espaço capaz de desenvolver temas envolvendo educação ambiental e alimentar, pois além de conectar conceitos teóricos com a prática, auxilia o processo de ensino e aprendizagem, constituindo dessa forma uma estratégia capaz de contribuir no desenvolvimento dos conhecimentos de forma interdisciplinar. No plantio, as professoras consideraram as frutas e hortaliças próprias da região Norte Maranhense, como Acerola, Ata, Quiabo, Abóbora, Coentro e Cebolinha, as quais eram conhecidas pelas crianças. Autores como Barbosa, Horn (2008), Rodrigues (2007), Lobo (2015) contribuíram para a compreensão da temática, no sentido da interação das crianças com os projetos pedagógicos através das brincadeiras de plantar e colher. Assim, essa pesquisa tem por objetivo compreender o ensino por meio de projetos pedagógicos, dentre eles, o da horta escolar como possibilidade de um espaço de formação docente e uma oportunidade de intervenção na cultura escolar e alimentar das crianças na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com observação participante e abordagem qualitativa. Transcorreu com realização de entrevistas de caráter exploratório com os segmentos da comunidade escolar, no caso, gestão, coordenação, docência e famílias. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância da horta no ambiente escolar, que contribuiu para transformações significativas no desenvolvimento e aprendizagem

das crianças no âmbito da educação alimentar. Identificamos o interesse das crianças durante as atividades do projeto pedagógico que antecederam as vivências, o envolvimento e alegria durante as atividades do plantio das sementes na horta escolar e o envolvimento de todo corpo escolar na promoção dessa proposta. Conclui-se que as observações, relatos e práticas após as atividades realizadas revelam uma aprendizagem significativa sobre o tema trabalhado, tornando a vivência atrativa e relevante para a vida escolar dessas crianças.

Palavras chave: Educação Infantil; projetos pedagógicos; alimentação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve experiências vivenciadas, por meio da educação ambiental e alimentar, em uma Creche Escola situada na cidade de São Luís, capital do Maranhão. Esta pesquisa tem como foco a observação participante, demonstrando o seu desenvolvimento pedagógico na educação como método que possibilita maior conhecimento e significado ao processo de ensino e aprendizagem de crianças da educação infantil.

Observação, segundo Dicionário Aurélio (2002, p. 493), é "o ato ou efeito de observar". É ação de considerar com atenção as coisas, os seres, os eventos. É a fase inicial da experiência, onde se organiza e ordena seus espaços. Durante os dias na escola, foi dada a oportunidade de conhecer o espaço físico e os sujeitos do ambiente, salas de aulas com suas respectivas professoras e crianças. Entrevistas foram aplicadas com o corpo docente, gestão, funcionários e família, com o intuito de conhecer toda a rotina escolar e sua organização.

Ao adentrar a sala de aula, o pesquisador atribui ao processo de observação um olhar mais voltado para a educação. Assim, possibilita o estímulo para conhecer, reconhecer e compreender os sujeitos que serão investigados em sua pesquisa.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 35) a melhor forma de começar um trabalho de pesquisa, consiste em formular um projeto a partir de uma questão inicial e,através desta questão, o pesquisador tentará expressar o mais precisamente possível o que ele busca conhecer, elucidar, compreender melhor. Diante disso, houve o seguinte questionamento: "qual a importância da horta escolar para a aprendizagem significativa de crianças de 0 a 6 anos?"

O objetivo desse trabalho, portanto, é analisar dados de uma pesquisa escolar, com vivências das crianças em uma proposta pedagógica através de projeto, em uma Creche Escola Municipal na Cidade de São Luís, investigando o espaço como lócus de interações sociais, de educação ambiental e alimentar. Ao se levar em conta esses aspectos, deve-se valorizar a especificidade da pedagogia na Educação Infantil, como defendido por Rocha (1999), enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas

diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 5 anos de idade.

A seguir, serão relatados os caminhos traçados através da observação na escola e os resultados da investigação, processo esse que iniciou no dia 17 de abril de 2018 e findou no dia 05 de junho do mesmo ano, com a culminância do projeto "Horta escolar".

CONSTRUINDO UM PERCURSO METODOLÓGICO COM AS CRIANÇAS: o que ensina uma horta?

O trabalho com projetos na educação infantil apresenta-se como uma prática organizada de maneira pensada e com um significativo potencial educativo, manifestada nas práticas pedagógicas de instituições públicas e particulares de ensino. Sua fundamentação envolve estudo, pesquisa, questionamentos, argumentação, reflexão coletiva, com a perspectiva de ser idealizado e concretizado com as crianças e não para as crianças.

Os projetos surgiram no Movimento de Escola Nova[44] para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e da sociedade aos quais cada instituição se veicula. A Pedagogia de Projetos, portanto, ressignifica o espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se entender o processo de ensino – aprendizagem. Nesse processo, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. (BARBOSA; HORN, 2008)

Atualmente, a formulação de projetos torna-se indispensável, dada a complexidade dos problemas socioculturais, políticos e econômicos das sociedades. Nessa perspectiva, profissionais da educação se posicionam diante da necessidade de desenvolver seu trabalho em forma de projetos.

Barbosa e Horn (2008) indicam algumas dimensões que fazem parte do trabalho com projetos: aqueles organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o Projeto Político Pedagógico da escola; organizado pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias e, principalmente, aqueles propostos pelas próprias crianças.

O trabalho com projetos é uma modalidade organizativa estimulante no

[44] Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978).

que diz respeito à aprendizagem. A criança tem a oportunidade, junto com os professores e professoras, a participarem ativamente das atividades, não como expectadores, mas como sujeitos integrantes dessa proposta. A contextualização dos conteúdos, trabalhados a partir da realidade de cada criança é o que torna esse procedimento considerável, intenso e importante.

Nesse aspecto, Barbosa & Horn (2008) afirmam que:

> Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p.35)

Gasparin (2011) nos diz que:

> Do ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2011, p. 33)

Com isso, trabalhar com projeto na educação infantil nos levou a perceber a importância do conhecimento significativo para as crianças não só dentro, como em todo ambiente escolar e em sua realidade.

Ao adentrar no ambiente escolar, observou-se em seu espaço externo uma área verde em desuso. Foi instigada a necessidade de reorganizar esse local como campo de ensino e aprendizagem, revitalizando a horta da escola. Após investigações feitas através de questionários e entrevistas com os gestores e colaboradores da Creche Escola, colocou-se em prática a ideia de trabalhar a educação ambiental e alimentar com as crianças, para elaboração e implantação do projeto “Horta Escolar”.

O trabalho com educação ambiental auxilia as crianças no aprendizado e na valorização à natureza e todos os elementos que a compõe, porque, se desde pequenos forem sensibilizados com relação a suas responsabilidades, indubitavelmente serão adultos com mais compreensão de sua conduta no mundo. Trabalhar com essa proposta pedagógica possibilitou a esperança de que as crianças da Creche Escola possam fazer parte de uma sociedade mais justa, onde os cidadãos respeitem a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes no planeta.

Serrano (2003, p. 23) nos coloca que "a questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Dessa forma, a educação ambiental induziu a um desenvolvimento do conhecimento em diversas disciplinas cientificas. " O trabalho com a Educação Ambiental, durante o processo de desenvolvimento infantil, deve ser com base no contexto sociocultural, gerando a autonomia, criticidade e responsabilidade das crianças que constroem conhecimento.

A escola, as crianças e a mobilização para a horta

A Creche Escola, lócus da pesquisa, localiza-se na periferia da cidade de São Luís, em um bairro com alta incidência de criminalidade. Observou-se parte de seu espaço físico e alguns de seus profissionais. Escola muito ampla, muitas salas de aulas, sala de vídeo, sala de balé, refeitório, brinquedoteca, sala de descanso para as crianças da creche do turno integral compostas por 200 caminhas, ambulatório, entre outros espaços.

Ao conversar com a gestão compreendeu-se a proposta da Creche Escola para atender as crianças da comunidade. "Um projeto, quando bem desenvolvido, oferece melhores perspectivas para a escola, o aluno e a comunidade enfrentarem as mais diversas situações" (Gestor da Creche Escola). A escola elaborava projetos para a comunidade carente onde está localizada, oferecia profissionalização aos pais de alunos com o projeto "Padaria do Povo", onde esses aprendiam a fazer pães e doces para vender e ajudar na renda doméstica. Outro projeto muito importante foi o "Gestando Vidas", onde as mães de alunos que se encontravam gestantes, tinham a oportunidade de aprender a produzir o enxoval para seus bebês.

Além dos alunos regulares, a escola atende 18 alunos com necessidades educacionais especiais. Autistas, crianças com síndrome de Alexander, síndrome de down, microcefalia, dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual estão matriculados na escola e recebem apoio pedagógico educacional. Com a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação, em seu Art. 2º,

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 12)

Mediante entrevista percebemos que o gestor da Creche Escola tem conhecimento das leis acerca da inclusão bem como da obrigatoriedade da garantia de vaga para os alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa

perspectiva, a nossa investigação com a gestão escolar percebeu que a mesma está conectada com a proposta de currículo para a educação infantil onde se leva em consideração perfis docentes, o espaço e como se organiza a prática pedagógica, bem como o material e as rotinas pedagógicas.

Ao entrarmos em contato direto com as crianças, focamos nosso olhar nelas como sujeito de direitos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Levamos em consideração suas características, seu contexto social e suas especificidades para depois pensarmos no projeto que seria criado para as crianças e escola e posteriormente executadas.

> Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente "protagonistas". (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

A criança, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), é um sujeito histórico e cultural, que precisa ter garantido seu atendimento educacional. Esse documento define a criança como um ser que se constrói através de interações, produz conhecimento e tem o direito de brincar, observar e experimentar.

> Passou-se de uma concepção a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas [...]. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

Observamos, através das entrevistas e questionários, que a maior parte das crianças matriculadas na Creche, residem próximo à escola, possuem baixo poder aquisitivo e são filhos de pais que trabalham em horário integral ou estão desempregados.

Fizemos a pesquisa no turno vespertino e as crianças que estudam nesse período estão apenas nesse horário na escola, exceto as meninas e meninos do maternal, que ficam na Creche em período integral. A escola oferece refeição e segundo algumas professoras "são as únicas refeições do dia para algumas crianças" que vivem em circunstâncias de privações. Algumas crianças que trazem o lanche de casa, que são a minoria, no recreio comem pipocas, sucos industrializados, biscoitos "água e sal" ou recheados.

Diante disso, percebemos a necessidade do trabalho sobre alimentação saudável e sua importância para o bom desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. Com isso, a escola restabeleceu a ideia de (re) ativar a

área verde da escola e a horta para que esses vegetais fizessem parte da dieta das crianças e da mesa das famílias.

Para introduzir o assunto nas salas de aulas, as professoras contaram histórias, de forma lúdica, sobre a preservação da natureza e as riquezas vegetais que ela nos proporciona. Realizaram lanches coletivos, onde tiveram a oportunidade de degustar e saborear frutas típicas da nossa região como banana, manga, abacaxi, laranja, bacuri, cupuaçu, entre outros. Experienciaram o comer, brincar, "se melecar", sujar, conversar, trocar ideias e construir materiais. As professoras trouxeram acerola, ata, quiabo, abóbora, coentro, cebolinha e feijão para o reconhecimento das crianças, pois são hortaliças frequentes na mesa de famílias maranhenses.

Posteriormente levaram as crianças, do Maternal I ao infantil II, para o espaço onde seria (re) ativada a horta escolar, para aproximação e reconhecimento do local onde seria realizada a atividade do plantar e futuramente, do colher. Magalhães (2003) afirma que utilizar a horta escolar como estratégia, visando estimular o consumo de feijões, hortaliças e frutas, torna possível adequar a dieta das crianças. Podemos observar também que as hortaliças cultivadas na horta escolar, quando presentes na alimentação, as crianças sempre querem provar por ser resultado dos seus trabalhos.

RESULTADOS DA PESQUISA

Segundo Rodrigues (2007, p. 14) "pesquisar, significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas". Nessa perspectiva, a intenção dessa pesquisa era compreender o trabalho escolar com a experiência da organização da horta com as crianças, percebendo como interações e brincadeiras perpassaram nesse movimento inclusivo e comunitário, que possibilitou a construção de novos hábitos alimentares.

A pesquisa de campo, com observação participante e abordagem qualitativa, favoreceu aos pesquisadores compreenderem os desdobramentos das atividades propostas pelo Projeto Horta Escolar com as crianças. Esse tipo de pesquisa "corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência" (Rodrigues, 2007, p. 22) Transcorreu com realização de entrevistas de caráter exploratório com os segmentos da comunidade escolar, que foram instrumentos de pesquisa que possibilitaram uma aproximação das etapas de construção pedagógica.

Conhecer os aspectos históricos, sociais e culturais das crianças que estudam na Creche Escola foi o início do processo da ação pedagógica. Durante a pesquisa, houve a necessidade de explorar temas ligados à educação ambiental, uma vez que a escola não apresentava uma boa infraestrutura, porém possuía áreas de lazer que precisavam ser conservadas. Sobre a educação

alimentar, através das observações, constatamos a importância de uma discussão sobre a qualidade nutricional das crianças, que na maioria das vezes, é suprida pela alimentação fornecida na escola.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela escola com as crianças, Ostteto (2000) afirma:

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

As atividades realizadas com as crianças estimularam o cuidado que devem ter com o meio ambiente, utilizando os conteúdos numa linguagem compatível com o nível de desenvolvimento e faixa etária delas, em atividades de rodas de conversas, com perguntas, exemplos e leitura de imagens, diferenciando ambientes poluídos e não poluídos, reforçando a necessidade de cuidar do meio ambiente, da natureza, e questionando-as quem de fato é o causador da poluição e as consequências desses atos.

Acreditamos que essa vivência na escola, trouxe a criança para o centro do processo educacional, ao mesmo tempo em sintonia com nossas práticas, possibilitando o pleno desenvolvimento físico, social, intelectual e emocional. Com isso, entrevistamos o gestor, a coordenadora e uma mãe da Creche em relação ao projeto desenvolvido na escola:

> Já havia existido uma horta aqui na creche, com hortaliças, verduras, legumes, porém não foi adiante, não consegui retomar a horta. Então quando o projeto agora está caminhando novamente a ser o que era, fico muito feliz [...] pois isso implica no desenvolvimento das crianças. Ou seja, as crianças terem uma alimentação saudável diretamente da nossa horta[...] (Gestor Escolar, 45 anos).

> O trabalho vai melhorar o convívio das crianças aqui e o mundo afora. Saindo daqui com outra mente em relação ao cuidar da sua alimentação [...]. Quer dizer, coadjuvar a família na sua própria casa, a começar com uma horta pequena, e assim dando continuidade ao longo da vida[...]. Estamos de parabéns por essa iniciativa. (Coordenadora Pedagógica, 63 anos).

> Quando meu filho me contou da novidade, vi nos olhos dele a alegria de me dizer do projeto, em que ia comer alimentos saudáveis, diferentes e diretamente da creche. Então não me enganei ao colocar ele na creche, pois sei que existe parcerias e projetos presentes no mesmo. Como mãe, quero o desenvolvimento

> dele como um todo, não só no aprender, mas no psicológico, sua noção em relação as coisas [...]. Contudo, a horta escolar é essencial para a vida cotidiana das crianças, espero que todos os pais apoiem como eu e ajudem também a continuar essa atitude das garotas do projeto. (Mãe, dona de casa, 30 anos).

Como afirma Cribb (2010), as atividades realizadas em ambientes abertos, como na horta escolar, contribuem, dentre outros fatores, para os alunos compreenderem o perigo na utilização de agrotóxicos para a saúde humana e para o meio ambiente; proporciona uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar; desenvolve a capacidade do trabalho em equipe e da cooperação; e proporciona um maior contato com a natureza, já que crianças dos centros urbanos estão cada vez mais afastadas dela. Proporciona também a modificação dos hábitos alimentares dos alunos, além da percepção da necessidade de reaproveitamento de materiais tais como: garrafas pet, copos descartáveis, entre outros.

Tais atividades auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante sobre o meio ambiente bem como a integração dos alunos com a problemática ambiental vivenciada. Assim sendo levando as crianças à horta, cada uma colocando a semente na terra, sementes de acerola, ata, quiabo, abóbora, coentro e cebolinha que lhe são conhecidas, apresentamos o cuidar das hortas, das árvores, das plantas, do meio ambiente, e as crianças passam a adquirirem um novo olhar à preservação do planeta Terra.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa na Creche Escola, descobrimos que é possível romper com as práticas escolarizantes na Educação Infantil ao vivenciarmos a perspectiva de trabalho por projeto, por meio do plantar, colher, brincar, ensinar e aprender com a horta escolar, sensibilizando a criança que deixou de ser passiva e assumiu o protagonismo nesse processo.

Cabe salientar que toda experiência vivenciada agregou valores e ensinamentos para nossa formação acadêmica e para o exercício da profissão. A prática docente nos possibilitou exercitar a profissão e exercitar também a autorreflexão, quer dizer, olhar para si mesmo e enxergar uma possibilidade de se construir gradativamente e buscar melhorá-las diariamente através de nossas ações. Portanto, a pesquisa se configurou como um processo de auto formação, no qual aprofundamos na prática os conhecimentos teóricos, buscando sempre desenvolver um trabalho comprometido com a nossa formação. Afirmamos assim, que é de grande relevância para nossa formação acadêmica e profissional, pois, adquirirmos conhecimentos durante a prática na qual tivemos a oportunidade de visualizar e vivenciar o que aprendemos com a pesquisa, de forma rica e satisfatória.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/ SEESP, 2000, vol. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRIBB, Sandra L. de S. P. **Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente**. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n. 1 p. 42-60 Abril 2010.

GASPARIN, José Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995

MAGALHÃES, A. M. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche.** 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MINAS GERAIS. Escola Plural. **Pedagogia de Projetos.** Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, Willian Costa. **Metodologia da pesquisa científica.** FAETEC/ IST, Pacaembi, 2007.

SERRANO, Climene Maria Lopes. **Educação ambiental e Consumerismo em unidades de ensino Fundamental de Viçosa- MG**. (Tese) Universidade Federal de Viçosa – MG, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

ALFABETIZAÇÃO FREIREANA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Fábio Augusto Teixeira Rodrigues
Yago Melo de Lima
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação,
Belém-Pará, Brasil
nildeapoluceno@uol.com.br

RESUMO

Uma das questões que clamam por respostas no âmbito da educação inclusiva é a problemática do trabalho didático, realizado para complementação pedagógica e de alfabetização de alunos com deficiência em salas de recursos multifuncionais. Pesquisas apontam que o respectivo espaço educativo, ainda, não proporciona condições pedagógicas significativas no processo de aprendizagem do público da educação especial. Por essa razão, foi necessário avaliar a proposta metodológica da Sala de Recursos Multifuncionais buscando verificar se atendem as diretrizes da política de educação especial e, sobretudo, o processo de escolarização de crianças com Deficiência Intelectual, que já percorrem um longo caminho de exclusão, tanto no contexto social como educacional e, posteriormente, foi elaborado uma proposta pedagógica colaborativa com o professor, visando a melhoria da aprendizagem deste público da educação especial e aplicada em uma escola pública, cujo acompanhamento foi efetivado por meio de uma pesquisa-ação. Assim, o objetivo do trabalho é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública na cidade de Belém, envolvendo a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, mediante estratégias-metodológicas pautadas na educação popular de Paulo Freire e no construtivismo de Emília Ferreiro. Trata-se de uma pesquisa-ação e colaborativa, de caráter qualitativo. Nesta comunicação oral, apresenta-se o processo de realização desta pesquisa-ação e colaborativa, envolvendo a formação dos educadores, os planejamentos participativos, a investigação pedagógica e a atividade de alfabetização com 02 alunos na sala de recursos multifuncionais, no período do segundo semestre de 2017. Os resultados desta pesquisa indicam que os educadores tiveram formação freireana e sobre Emília Ferreiro e aplicaram esse referencial teórico-metodológico durante o período de execução das atividades de alfabetização. Nos planejamentos participativos foram criadas as estratégias para realização da diagnose e das ações pedagógicas. A investigação pedagógica apontou para a compreensão de alguns alunos,

que frequentavam a sala de recursos multifuncionais, como um espaço segregador, e após o trabalho realizado, percebeu-se a possibilidade de pôr em prática, uma proposta educacional com atividades coletivas e não apenas individualizada, como acontece na maioria das salas de recursos, pois grande parte das atividades foi trabalhada em grupo, a qual os educandos apresentaram uma participação considerável, além de passarem a articular o processo alfabetizador da sala de recursos com a sala de ensino regular. Por fim, as estratégias metodológicas realizadas viabilizaram melhorias no processo de alfabetização dos educandos, após a identificação do nível de aquisição da escrita com base na psicogênese de Emília Ferreiro.

Palavras-chave: Educação Freireana. Crianças. Educação Especial

INTRODUÇÃO

Uma das questões debatidas na educação inclusiva é a problemática do trabalho didático, realizado para complementação pedagógica e de alfabetização de crianças com deficiência em salas de recursos multifuncionais.

Pesquisas apontam que as salas de recursos multifuncionais nem sempre proporcionam condições pedagógicas significativas no processo de aprendizagem de crianças público alvo da educação especial.

Uma das críticas é o pouco tempo de atendimento especializado neste espaço, geralmente uma hora semanal, além de ser problematizada a falta de diálogo entre os docentes da sala regular e a sala de recursos multifuncionais, o que interfere no processo de aprendizagem das crianças com deficiência (OLIVEIRA, 2014). Por esta razão, foi necessário avaliar a proposta metodológica da Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública, buscando verificar se atendem as diretrizes da política de educação especial e, sobretudo, o processo de escolarização de crianças com Deficiência Intelectual, que já percorrem um longo caminho de exclusão, tanto no contexto social como educacional e, posteriormente, elaborado uma proposta pedagógica colaborativa com o professor, visando a melhoria da aprendizagem deste público da educação especial e aplicada em uma escola pública de Belém, sendo acompanhado este processo por meio de uma pesquisa-ação.

O objetivo do trabalho é apresentar os resultados parciais da pesquisa-ação realizada em uma escola pública na cidade de Belém, envolvendo a alfabetização de crianças com deficiência intelectual, mediante estratégias-metodológicas pautadas na educação popular de Paulo Freire e no construtivismo de Emília Ferreiro.

Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, de caráter qualitativo. Conforme Thiollent (2005, p. 16):

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste caso, a pesquisa-ação parte de um contexto social, em interface com um problema coletivo, em que pesquisadores e sujeitos também estão imersos. Além do mais, a presente pesquisa também é colaborativa, que, segundo Ibiapina (2008, p. 26):

> se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisão e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, co-usuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada.

Consiste, então, em uma pesquisa que valoriza a tomada de decisões, em vista de tratados entre pares, de forma coletiva, em que a participação é fundamental durante o processo investigativo.

A pesquisa apresenta caráter qualitativo. "O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2010, p. 28). Logo, trata-se da abordagem apropriada para o desencadeamento da investigação.

Nesta comunicação oral, apresenta-se o processo de realização da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo a formação dos educadores, os planejamentos participativos, a diagnose do processo de alfabetização das crianças e a atividade de alfabetização, com a participação de uma coordenação pedagógica, dois educadores populares da Universidade do Estado do Pará, um professor da escola pesquisada e três crianças na sala de recursos multifuncionais, no período do segundo semestre de 2017, que serão referidos neste artigo por nomes fictícios.

A proposta pedagógica de educação freireana em salas de recursos multifuncionais

Em pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Pará, em salas de recursos multifuncionais de escolas públicas da Região Metropolitana de Belém, se identificou que o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais estabelecido pela política nacional de educação inclusiva, não está tendo resultados satisfatórios em termos de aprendizagem de crianças público da educação especial.

Mediante esta diagnose, elaborou-se um projeto de pesquisa-ação envolvendo educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará e um professor de uma escola pública que atuava no AEE em sala de recursos multifuncionais.

O objetivo desta pesquisa é realizar atividades de estudos e de extensão em uma escola pública de Belém, por meio da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire e o Construtivismo de Emília Ferreiro, visando o processo de escolarização e de inclusão escolar deste público da educação especial.

As etapas de desenvolvimento desta pesquisa foram: a formação de educadores, os planejamentos participativos, a investigação pedagógica do nível de aprendizagem das crianças e a prática alfabetizadora. O recorte temporal da pesquisa foi o segundo semestre de 2017.

Na formação dos educadores foram trabalhados os fundamentos da educação popular de Paulo Freire e o construtivismo de Emília Ferreiro. Por meio de investigação pedagógica buscou-se identificar, com base no Construtivismo de Emília Ferreiro, os níveis em que se encontram as crianças no seu processo de aquisição da língua escrita. Esta investigação foi realizada por meio de dinâmicas pedagógicas. Após a identificação dos níveis de leitura e escrita em que se encontram as crianças foram planejadas atividades alfabetizadoras que contribuíssem para o avanço de nível de cada criança, por meio de atividades individuais e coletivas. O processo de alfabetização foi realizado por meio de temas e palavras geradoras extraídas de dinâmicas que possibilitem às crianças expressarem sua visão de mundo, interesses, modo de pensar, entre outras questões. No processo alfabetizador, dinâmicas foram realizadas baseadas na educação popular freireana, cujas principais categorias são: o diálogo, o perguntar, a criticidade e a autonomia.

No que concerne ao diálogo, Freire diz: "[...] é uma relação horizontal de A com B" (2014, p. 141). O autor mostra a necessidade de haver o diálogo entre os polos, que nesse caso são professor e aluno. Haver uma relação em que um não se sobreponha ao outro, mas uma relação dialógica em que um contribui para a transformação do outro.

A respeito do perguntar, nas palavras de Freire: "estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas às perguntas que não foram feitas" (2011, p. 83). Com isso, podemos conceber um ensino dialógico, pois o aluno tem a oportunidade de fazer as suas intervenções, perguntas, de serem ouvidos pelos professores, o que mostra o ativismo assumido pelo aluno, que não é passivo, pelo contrário. Há uma dialogicidade em que a pergunta proporciona, pois, o aluno pergunta e o professor responde e vice-versa. Ambos expressam seus conhecimentos e visão de mundo.

Acerca da criticidade, mais uma vez recorremos a Freire (2011, p.33): "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos". Essa consideração de Paulo Freire mostra a relevância da curiosidade como um importante aspecto para o ensino, visto que essa criticidade de sempre indagar por algo é o que nos motiva a seguir em busca de respostas que irão gerar novas inquietações e assim por diante.

Sobre a autonomia, Freire (2011, p.58) a define como "o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Nesse sentido, o respeito a linguagem, as inquietudes dos educandos precisam ser respeitadas, uma vez que concebemos esses educandos enquanto sujeitos, por isso, precisamos compreender o nosso inacabamento e perceber essa dialogicidade que está no outro. Compreende-se que a criança precisa ter autonomia na ação educativa, participando ativamente na construção do conhecimento, sendo os educadores os orientadores. O educador promove ações educativas individuais e estimula a solidariedade, o respeito às diferenças e a convivência democrática coletiva em sala de aula.

As atividades partem de um contexto significativo, envolvendo situações interpessoais e sociais fundamentais (ao invés de situações artificiais). Os valores, desejos, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens e regras sociais interiorizadas são marcas da realidade histórico-cultural dos educandos e que deverão estar presentes na prática educativa. Leva em conta, também, o conhecimento que a criança já possui. A partir do que sabe e do que lhe falta conhecer, planejam-se situações de aprendizagem que favoreçam o avanço do seu conhecimento de mundo e do sistema escrito.

Considera-se o papel do educando como sujeito pensante, priorizando atividades que lhe faça pensar, descobrir, recriar, ao invés de copiar mecanicamente e meramente reproduzir. O conhecimento é processo construtivo e discursivo, supõe a construção do conhecimento pelo educando e a intervenção de outros (colegas e professores). Busca-se trabalhar os diversos saberes dos educandos, de forma integrada, articulando-se atividades individuais e coletivas, escrita e oralidade, formas de manifestação culturais e a linguagem de acordo com as experiências de vida dos educandos. Utilizam-se diversas formas de expressão humana: escrita, mímica, teatro, música, poesia, etc.

Os princípios freireanos considerados na prática pedagógica são: a) respeito à criança como pessoa humana, considerando as especificidades de sua idade, e manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico; b) incentivo à curiosidade da criança em conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar; c) estímulo ao educando à falar, se comunicar, a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo; d) promover a participação do educando nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia

no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente alfabetizador; e) considerar as situações existenciais, sociais e culturais da criança como parte do contexto cultural do ambiente alfabetizador; f) viabilizar a inclusão da criança no ambiente alfabetizador e na escola.

Esses princípios norteiam a prática alfabetizadora e a escolha das estratégias metodológicas e dos recursos pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Formação de Educadores

A proposta de alfabetização freireana em sala de recursos multifuncionais teve a sua prática iniciada no segundo semestre do ano de 2017. Todavia, a equipe de educadores participante deste processo passou por um período de formação teórico-metodológica acerca da educação popular de Paulo Freire e sobre o construtivismo de Emília Ferreiro, no primeiro semestre. As concepções dos referidos autores foram as bases educativas para a realização da prática alfabetizadora de crianças com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais da pesquisa-ação.

A formação de educadores aconteceu por meio de reuniões semanais, para a realização de discussões e dinâmicas pedagógicas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire e de Emília Ferreiro.

Nessa perspectiva, os educadores estiveram em constante formação para compreender os pensamentos dos autores, no que diz respeito ao processo de alfabetização. Freire (1982 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 12) conceitua a alfabetização como:

> a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Cuja montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando, já que este tem uma tarefa criadora. O alfabetizando está inserido num processo criador como sujeito do conhecimento. Como sujeito cognoscente o alfabetizando está em constante processo de aprendizagem que extrapola os limites da escola.

Uma das principais questões discutidas durante as formações foi o fato de a alfabetização ser um processo educativo em que as próprias crianças deveriam ser os sujeitos cognoscentes, os próprios atores da prática. Os educadores seriam os mediadores ao longo das ações pedagógicas. Desta forma, a alfabetização proposta por Freire, centra-se no ser humano como ser gnosiológico, que se sabe inacabado e por isso busca o conhecimento. É um ser que estabelece relações com o mundo. E como "ser de relações" estabelece uma comunicação, um diálogo com os outros homens (OLIVEIRA, 2011). Trata-se de um processo no qual o ser humano é visto como inacabado, um eterno educando e que deve interagir com outros seres humanos.

As formações visaram preparar teórico-metodologicamente os educadores, para a realização de uma prática pedagógica capaz de colocar os educandos no lugar do protagonismo, de maneira que o trabalho educativo fosse realizado coletivamente, e não de forma individualizada, como acontece em grande parte das salas de recursos multifuncionais. Além das formações teóricas, houve a produção de dinâmicas pedagógicas, as quais os educadores participaram em conjunto. Uma das dinâmicas aconteceu por meio de uma oficina, a qual os educadores criaram situações pedagógicas a partir do tema: aniversário. Os participantes da oficina foram divididos em quatro grupos. O primeiro confeccionou cartões ilustrados com mensagens, desenhos ou figuras, convidando os colegas para a festa de aniversário; o segundo grupo confeccionou a decoração da festa: faixa, cartazes, balões, usando desenho e recorte-colagem; o terceiro preparou o cardápio da festa: comidas e bebidas e o quarto grupo organizou as brincadeiras que seriam realizadas na festa.

A realização da respectiva dinâmica possibilitou um processo educativo, no qual os educadores fossem os construtores das atividades, os sujeitos da ação. Tendo em vista que deveriam criar, organizar e executar as tarefas propostas. Logo, percebe-se que a metodologia da dinâmica proporcionou um trabalho com incentivo à imaginação, criatividade, cooperação e autonomia. As dinâmicas pedagógicas foram primordiais para os educadores consolidarem os estudos e discussões teóricas realizados, com o objetivo de evidenciar que a alfabetização freireana é uma estratégia que possibilita a participação, o envolvimento, a autonomia e o protagonismo dos educandos nas situações educacionais. Além disso, apresenta-se a dinâmica como uma ferramenta educativa capaz de ocasionar resultados significativos em processos de alfabetização.

Planejamentos Participativos

O início do trabalho pedagógico aconteceu por meio da apresentação das crianças aos educadores e destes às crianças, após ter sido organizado pequenos grupos de crianças, para ao invés de permanecer uma hora de atendimento educacional especializado, realizasse este atendimento em 04 horas e em grupo. Assim, era a primeira vez que a sala de recursos multifuncionais trabalhava com atendimento coletivo e não mais apenas individualizado. O grupo de educadores, após as apresentações, se organizou para criar estratégias pedagógicas, com a finalidade de realizar a diagnose, visando a identificação do nível de aquisição da escrita das crianças, ou seja, desde o princípio da pesquisa, os educadores promoveram planejamentos participativos. Em decorrência da proposta, o ambiente foi apresentado de modo diferente aos educandos, não mais um ambiente de atendimento individual. Assim, após o entrosamento dos mesmos nos grupos, foi possível envolvê-los nos planejamentos, decorrentes de suas demandas sociais, que contribuíram na sucessão das atividades.

Considerou-se como Freire (2016, p. 32): [...] "por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? ". Levou-se em conta ser primordial conectar as inquietações sociais dos educandos ao campo educativo escolar, para haver sentido no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Como o trabalho era desenvolvido a partir de palavras geradoras, inicialmente, procurou-se conhecer o contexto social dos educandos, para a identificação de caminhos que propiciassem o processo pedagógico. Mediante os momentos de diálogo, palavras geradoras surgiram, as quais possibilitaram a realização do trabalho educativo. Nessa linha, conforme Oliveira (2011, p.37), o procedimento teórico-metodológico de alfabetização é construído do seguinte modo:

> 1) planejamento de atividades que permitam e estimulem a criança a falar e a expressar o seu imaginário, a sua forma de ver e compreender o mundo*;*
> 2) das *"atividades-criadoras"* selecionam-se as palavras significativas as quais deverão ser analisadas em grupo. Entre elas retira-se o tema e a *"palavra-geradora";*
> 3) a *"palavra-geradora"* será articulada e contextualizada aos conteúdos alocadas durante a fase de planejamento, ao desenvolvimento da coordenação motora, da escrita, da leitura e da expressão oral*;*
> 4) no trabalho com a escrita constrói-se da *"palavra geradora"* as famílias fonêmicas, que serão trabalhadas pedagogicamente, no sentido de possibilitarem o desenvolvimento de *novos temas, novas palavras e construção de textos;*
> 5) das famílias fonêmicas, das palavras e do(s) texto(s) construídos individual e coletivamente relativos à "palavra-geradora" são construídos *livros-textos;*
> 6) os *livros-textos*, livros infantis, revistas, jornais, rótulos, embalagens, cartazes, etc.; são utilizados nos ambientes alfabetizadores no exercício da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o trabalho estava sistematizado dessa forma, com o objetivo de que os educandos avançassem em todas as etapas, até serem, de fato, alfabetizados.

Investigação pedagógica

Essa investigação ocorre na perspectiva da educação de Paulo Freire, a partir de tema gerador, de tal forma que proporcione a reflexão do educando acerca do seu contexto, o objetivo é a compreensão crítica do educando sobre a realidade social, que ocorre mediante o diálogo. Freire (2005, p. 114) sobre esse processo de investigação do tema gerador afirma: "investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens [e mulheres] referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis". Com isso, afirma-se a necessidade de dialogar com as crianças e compreender as repre-

sentações que elas têm de seus meios sociais, provocar a reflexão a partir das temáticas vivenciadas e na forma como elas estão agindo no contexto social.

O Processo Alfabetizador

Acerca do processo alfabetizador, usou-se a base freireana, que considera a alfabetização como um ato gnosiológico-político, que consiste em possibilitar à criança fazer o uso da palavra para se manifestar enquanto sujeito de conhecimento. O objetivo da alfabetização é propiciar à criança fazer a leitura da palavra escrita de sua cultura para adquirir a consciência crítica do seu contexto, problematizar a sua realidade. Nesse sentido, não se trata de um método mnemônico de gravar palavras, mas a apropriação das mesmas por meio de aspectos culturais da vivencia das crianças.

A respeito dessa criticidade, Freire (2014, p. 127) diz: "a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". O respeitado educador brasileiro ressalta a necessidade de problematizar esse processo educativo, bem como a importância de fomentar os questionamentos com as crianças para serem capazes de levantar perguntas e problematizar a realidade social. Acerca desse questionamento e a sua relevância para o processo alfabetizador, outro aspecto a ser ressaltado é a curiosidade, pois ela implica no uso da imaginação. Esse é um elemento importante, visto que ao adentrar no universo dos educandos, pode-se a conhecer o seu imaginário, que será fundamental para a elaboração das atividades pedagógicas. Nesse sentido, o manejo dessa capacidade de criar, tão rico na infância, foi observado e considerado nas práticas educativas.

Sobre essa criatividade, Freire ressalta a necessidade da curiosidade, uma vez que por meio desta, a imaginação se faz presente e com isso, surgem as possibilidades de produzir hipóteses. A respeito disso, ele diz: "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar [...]" (2011, p. 85). Esta imaginação será encontrada nos relatos dos educandos quando eles, produtores do conhecimento, a utilizarem para mostrar quais caminhos didáticos devem ser assumidos, pois, à medida que eles irão se manifestando, vão sendo construidas as nossas hipóteses, enquanto educadores, isto é, a partir dessas manifestações, sempre em diálogo com os contextos dos quais são oriundos. Além disso, foi utilizada a abordagem construtivista da linguagem escrita de Emília Ferreiro, que considera a escrita como um sistema de representação. Nas palavras da autora: "a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras" (FERREIRO, 1990, p. 10). Do ponto de vista da transcrição, a escrita consiste na forma com o qual a palavra é pronunciada. Esta premissa também diz respeito à interação entre a grafia e a oralidade, sendo que esta última interfere diretamente na primeira.

Entretanto, se for considerada na perspectiva da representação, é importante compreender a distinção dessa abordagem quando se trata de uma manifestação da linguagem. Isto significa que, não há tanta relevância do aspecto morfológico, o qual diz respeito à estrutura interna da palavra, uma vez que o foco principal é a linguagem em si, ou seja, entender o que a grafia significa, qual a ideia ela está a representar. Outra problemática apontada pela autora quando se trata da preparação para leitura e da escrita na lógica do significante, com ênfase na distinção das unidades fonéticas sonoras, é a ausência de um questionamento sobre o porquê da escolha de tais unidades. Também é válido mencionar a necessidade de se compreender o signo linguístico na sua integralidade, pois, bem como diz a autora: "[...] ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico" (FERREIRO, 1990, p. 15). Neste sentido, quando se trata de crianças inseridas no processo de alfabetização, a autora ressalta para a sensibilidade de o educador perceber qual o propósito comunicativo a forma está a dizer, pois a linguagem não está restrita a uma disposição padronizada das unidades, pelo contrário, está para além daquilo que se conceitua normalmente como escrita.

Apesar de ser privilegiado o viés da comunicação, visto que a expressão é considerada em primeiro plano, é possível observar a existência de diferenciações, porém, elas estão no plano conceitual. No que tange ao plano dos conceitos, significa direcionar a atenção para a palavra, sem dissociar a mesma da forma. Ao contextualizar para o âmbito da sala de aula, com crianças em fase de apropriação da escrita, é interessante notar como há certa homogeneidade nos rabiscos por elas apresentados, por essa razão, ratifica-se a afirmação da autora em questão, que diz: "todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a "classes" diferentes" (FERREIRO, 1990, p. 15).

Durante as atividades realizadas com três crianças em uma sala de recursos multifuncionais, já nos primeiros encontros, pedimos a cada uma que fizesse um pequeno texto a respeito das suas vidas, todas realizaram a atividade, porém, houveram discrepâncias. Ao observarmos as escritas, notamos os aspectos construtivos, pois as crianças fizeram uso de formas de linguagens diferenciadas, até mesmo por apresentarem diferentes estágios de alfabetização.

Uma criança, a Maria, apresentou em seu texto figuras, as utilizou quando foi o momento de grafar algumas palavras como casa, árvore e o boneco.

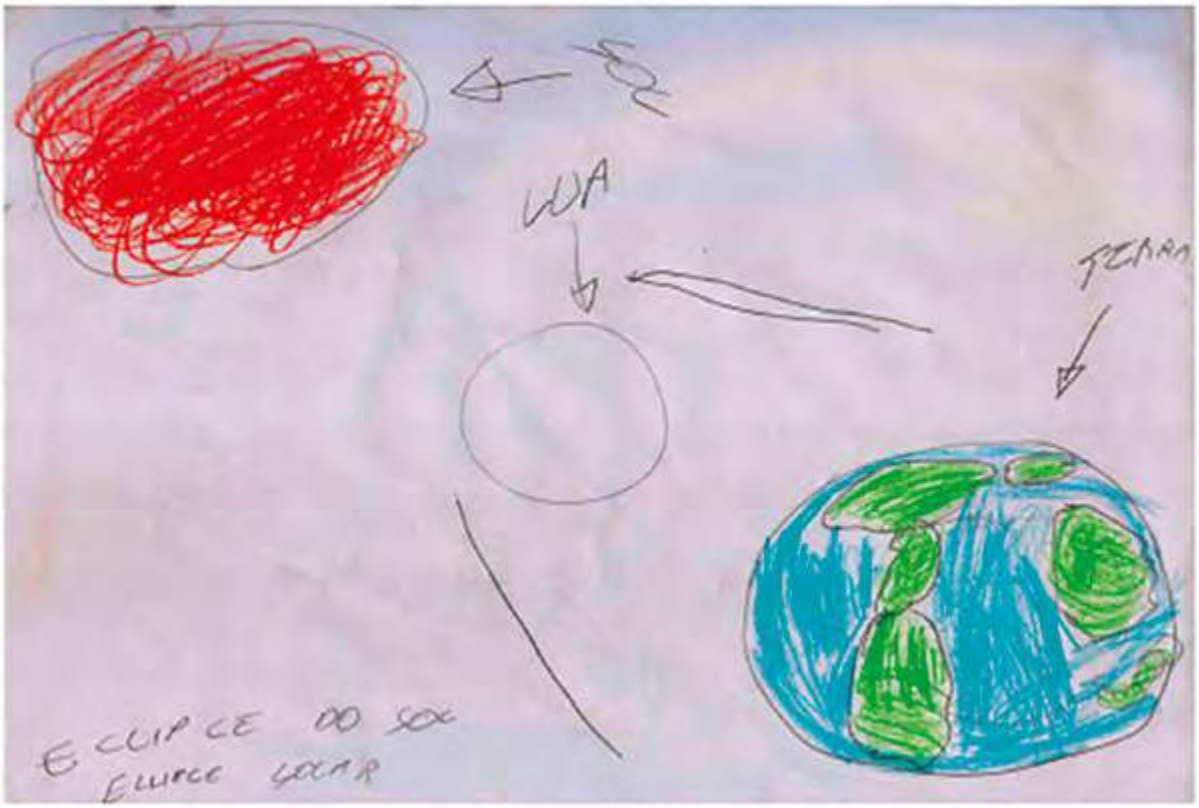
Fonte: arquivo de pesquisadores, 2017

Sobre essa questão, recorremos a Emília Ferreiro (1990, p. 18), que diz: "os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações". Mediante a consideração da autora, concebemos o uso do desenho como uma estratégia da criança para dar ênfase a sua casa, a árvore e o boneco, tamanha foi a sua relevância, que ela optou por explicitar no texto para mostrar ao leitor o quanto ela preza por ambos. Nesse parâmetro, nota-se que a criança se encontra no nível pré-silábico e ao longo da realização do trabalho educativo, a educanda preferia expressar as suas ideias, por meio de desenhos, assim como o que foi apresentado acima. Para que ela se engajasse de forma satisfatória em outras situações pedagógicas, foi necessário criar um quadro de combinados, dialogado e produzido com a participação dos educandos e dos educadores, o qual propiciou a participação da criança em outras atividades direcionadas à escrita.

O José também fez uso de desenhos, mas apresentou outra peculiaridade: a articulação do texto com os desenhos e a ocorrência do acontecimento natural. Isso implica em um processo lógico mais elevado, pois o educando faz o diálogo desses elementos de forma significativa e coerente. O educando fez a sua atividade a respeito do eclipse, em que desenhou o sol, o planeta terra e, ainda fez uma espécie de esquema para mostrar ao interlocutor, de que forma ocorre esse fenômeno. Nessa tomada, identificou-se que o educando está no

nível alfabético, pois em grande parte das atividades educativas, atingia os mecanismos adequados da escrita. Logo, situações pedagógicas mais elaboradas foram propostas ao mesmo, como a produção textual, para que continuasse a garantir avanços significativos em sua escrita.

Em alguns casos, o educando apresentou comportamentos inadequados durante as práticas alfabetizadoras. O quadro de combinados, então, foi um recurso didático valioso, que contribuiu em outros momentos para o seu rendimento acontecer de modo satisfatório. Assim, a participação e desenvolvimento do educando passou a atingir um nível mais estável, tanto quanto o comportamento, como a escrita.



Fonte: arquivo de pesquisadores, 2017

Sobre o esquema, podemos notar na foto, o entendimento do educando acerca da temática, ou seja, há um conceito sobre o processo do eclipse e a sua ocorrência. No que concerne o texto, a escrita do educando já está em um estágio avançado, ele consegue grafar as palavras sem dificuldades, nesse caso, aquelas usadas na atividade em questão: sol, lua, terra e eclipse. Ao analisar a atividade desenvolvida pelo educando, recorremos a Emília Ferreiro, que diz: "a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados [...]" (1990, p. 66). Esta foi uma construção resultante de informações do

meio o qual ele transita, o que permite pensarmos que o fenômeno do eclipse foi apresentado ao educando, ele viu em algum momento e isso reflete no desenho, ao mesmo tempo que há um processo construtivo, visto que há as interferências pessoais. Sobre esse encadeamento lógico presente na atividade do educando, também é importante ressaltar a capacidade que o aluno tem de transformar aquilo que é apreendido, pois essa manifestação é oriunda da interação entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento (FERREIRO, 1990).

A outra criança, o Pedro, fez uso do critério intrafigural para fazer as distinções entre as palavras. Entretanto, ele não se preocupou com uma representação escrita em consonância com o sistema, como fez a criança anterior. Ele, pelo contrário, produziu grafias muito específicas e as diferenciou pela quantidade de traços escritos, uns maiores e outros menores. Observa-se que o educando está no nível pré-silábico.

Fonte: arquivo de pesquisadores, 2017

É fundamental destacar a escrita da palavra “COAE”, a qual se encontra na imagem. Segundo o educando, representa a palavra: robô. Ao longo das atividades alfabetizadoras, o educando apresentou desinteresse, pois não queria participar do processo. A sua participação teve mais consistência, a partir da realização de dinâmicas, como a da mímica, a qual, em uma das ocasiões, por meio do tema gerador “Estado do Pará”, reproduziu ou adivinhou algumas situações que eram relacionadas ao respectivo estado. Este foi um momento produtivo, o qual esteve interessado no contexto da dinâmica junto

a outros educandos. Em grande parte do processo, demonstrava resistência à prática de alfabetização. Com isso, percebemos o viés cognitivo dos três educandos, pois, embora por meios diferentes, todos produziram escritas a partir de uma manifestação da linguagem que tinha sentido para elas, portanto, fizeram usos de aspectos construtivos a partir daquilo que cada um concebia como linguagem. E a partir do padrão evolutivo dos educandos, pré-silábico ao alfabético, é que foram planejadas e desenvolvidas atividades em grupo e específicas individuais.

Dificuldades e avanços

No que tange às dificuldades encontradas durante a execução do projeto, observamos a resistência de uma das crianças, o Pedro, que foi muito desafiador. Ele pouco interagia e se autodenominava de "especial" para justificar o seu descaso com as atividades, assim como a freqüência na sala de recursos multifuncionais. Apesar de se ter conseguido por algumas vezes a atenção dessa criança, em outros havia a mobilização do grupo para que ele participasse, sem êxito, bem como foi necessário a participação do professor da sala de recursos para uma conversa com o educando, visando entender a sua indisposição para o envolvimento nas atividades. O que se observou foi que a criança já havia introjetado a ideia de que era "especial" e que não precisava estudar, bem como não tinha capacidade de aprender. Mas, pode-se dizer que houve avanços em sua participação na sala de recursos multifuncionais. A estratégia utilizada para a inserção do educando no grupo foi diversa: uso de mímicas, atividades lúdicas com o uso do alfabeto móvel, diálogos sobre temas trazidos por ele (frequentemente conversava-se sobre robôs, como os transformers). Com ênfase no diálogo, procurou-se sempre dar voz ao educando, de modo que ele se sentisse incluso de fato. Além disso, foi muito estimulada a comunicação entre eles. O dialogismo freireano foi o mais marcante dos aspectos envolvidos para alcançar os educandos e, em especial, o José. Outra dificuldade foi a ausência de diálogo com os docentes da turma regular, pois a conversa com eles era esporádica, só ocorria quando eles iam até a sala de recursos e era muito rápido. Isso de certa forma não contribuía para a inclusão escolar das crianças, pois os professores não se manifestavam em colaborar ou mesmo conhecer o trabalho realizado na sala de recursos. Mediante esta dificuldade, estava previsto no ano seguinte, uma ação pedagógica com os docentes da sala regular.

Em relação aos avanços, podemos citar a participação das crianças, que estiveram ativas na maioria dos encontros. Como o diálogo foi a principal estratégia utilizada no contexto pedagógico, no intuito de escutar e problematizar as demandas dos educandos, observou-se que os mesmos apresentaram envolvimento satisfatório mediante as propostas educativas. Nessa circunstância, o diálogo desencadeou situações como o desenho, a pintura, a mímica,

a escrita e outras metodologias, que possibilitaram a participação ativa de quase todos os educandos. Assim, o desenvolvimento quanto o nível de aprendizagem passou a apresentar resultados gradativos.

A realização do projeto na sala de recursos possibilitou a percepção das dificuldades e potencialidades dos educandos no que corresponde à linguagem escrita. Por meio do estímulo, identificou-se que os educandos apresentaram melhoras quanto ao mecanismo da escrita, expressos por meio de palavras e textos.

Outro ponto a ser mencionado é o dialogismo, notamos o quanto isso foi concreto, nas atividades em grupo, pois as interações entre as crianças ocorriam com frequência, sobretudo, na forma de colaborar um com o outro na atividade educativa. Durante todo o período de execução do projeto, os educandos estiveram em constante diálogo com o grupo de educadores, os quais estiveram dispostos a escutar e conhecer o contexto social dos mesmos, para o desenvolvimento das práticas de alfabetização acontecer de forma exitosa.

O protagonismo, uma vez que as atividades eram norteadas a partir das temáticas trazidas por eles. Em todas as intervenções pedagógicas, os educandos eram ouvidos. Esse ato de narrar sobre questões de universos particulares apareceu com recorrência e as peculiaridades de cada um ficavam cada vez mais nítidas, pois cada criança contava algo relacionado ao seu meio social. Ressalta-se que se observou a cumplicidade entre os educandos, eles ajudavam uns aos outros, embora em alguns momentos tiveram ocorrências de divergências. Com destaque para as frequentes participações, o José, por inúmeras vezes, esteve junto de seus colegas para ajudar a realizar a tarefa. O efetivo diálogo com o professor da sala de recursos também foi outro ponto positivo, pois ele foi muito generoso com os educadores do NEP, no momento das intervenções, ele sempre estava a colaborar na realização das atividades, além do seu comprometimento com a perspectiva educacional de Freire. Além da prática em sala de aula, o professor da Sala de Recursos contribuiu com a formação pedagógica dos educadores do NEP.

Outro avanço foi o estímulo ao senso crítico dos educandos, pois esse foi um dos pontos relevantes, visto que os questionamentos expressos por eles eram frequentes, os debates que aconteceram entre eles, acerca de questões referentes ao contexto de cada um, foram enriquecedores para o desenvolvimento do projeto. Em um dos diálogos, os educandos e educadores suscitaram o debate sobre a violência, ocorrida na região metropolitana de Belém, alguns casos e motivos que acarretaram essas situações, algumas delas, até mesmo advindas do contexto familiar, como pontuaram. Logo, apresentaram as suas visões de mundo, silenciadas no contexto da classe de ensino regular. Acrescenta-se, ainda, um avanço no processo alfabetizador das crianças, que desenvolviam atividades de escrita, inclusive no quadro, participando de forma efetiva nas atividades realizadas no ambiente alfabetizador. Logo, passaram a apresentar evolução notória, pois se sentiram sujeitos do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser diagnosticado que a sala de recursos multifuncionais não consegue proporcionar condições efetivas de ensino e aprendizagem, interferindo na inclusão das crianças na turma regular, por meio da pesquisa-ação se objetivou modificar a forma de atendimento educacional especializado de forma individual para coletivo, de 1h para 4h semanal, de atividades sem finalidades pedagógicas específicas para a alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das palavras. O foco é para o processo alfabetizador e não para os conteúdos escolares. É importante considerar que o AEE vem sendo caracterizado como um espaço de segregação e com isso, muitos têm refutado a eficácia das ações desenvolvidas nesse ambiente, assegurado pela legislação, por isso, foi proposta a ação alfabetizadora em uma escola pública de Belém para ser trabalhada com estratégias teórico-metodológicas da pedagogia de Paulo Freire e o construtivismo de Emília Ferreiro. Diante das análises realizadas, concluímos que na pesquisa realizada na escola, se compreende as crianças como sujeitos no processo alfabetizador, os diálogos em sala de aula são realizados a partir do universo da criança, que envolve saberes, imaginação, personagens infantis de jogos, entre outros.

Outro ponto a ser ressaltado é a práxis freireana, que consiste na reflexão-ação por parte dos educadores, os quais tiveram plena imersão no movimento de refletir sobre as ações pedagógicas e um fazer sempre em diálogo com as crianças, mediados pela realidade existencial e social das crianças. Além disso, ressaltamos a pedagogia de Paulo Freire e a sua efetividade no processo alfabetizador de educandos com deficiência no âmbito do AEE, isto é, a proposta de possibilitar às crianças, por meio da sua leitura de mundo a leitura da palavra e torná-la sujeito do conhecimento, que deu visibilidade ao público da Educação Especial, tradicionalmente excluídos em um processo de ensino que não os contempla enquanto produtores de saberes, nem os compreende com capacidade para aprender.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 28

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução: Horácio Gonzales (et. Al.). São Paulo: Cortez: autores associados, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 32

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber livro, 2008. p. 26

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais:** dizeres de professores e alunos. Belém:EDUEPA, 2014.

_____**Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém, PA: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 16

DIRETRIZES FREIREANAS NO ENSINO DE FILOSOFIA *COM* CRIANÇAS

Cléuma de Melo Barbosa
Fabíola Barroso Cabral
Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação,
Belém-Pará, Brasil
fabiolabarrosocabral@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar as diretrizes freireanas no Ensino de "Filosofia *com* Crianças", desenvolvidas no transcorrer de onze anos, pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Além deste, busca-se: (a) analisar diferentes concepções teóricas que fundamentam a educação de Paulo Freire e como contribuem para a práxis pedagógica do GETEFF, com crianças na escola pública; (b) compreender a teoria e a metodologia de Paulo Freire e como apresenta a concepção de sujeito e sua relação com a educação e as crianças; (c) identificar nas ações pedagógicas do ensino de filosofia *com* crianças como são concretizadas as diretrizes freireanas. Para tais objetivos, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, organizada em três momentos. No primeiro, é descrita a dinâmica interna do GETEFF, uma extensão universitária que realiza o ensino de filosofia com crianças em escolas públicas do Pará, no ensino fundamental, com educadores populares que constroem juntos e a partir da realidade das crianças, isto é, suas vivências no âmbito escolar e não escolar, compreendendo que tanto o pensamento quanto a vida de Paulo Freire não estagnaram em uma teoria do conhecimento relacionada à educação, mas são propostas e metodologias que se voltam à educação do ser humano em sua integralidade, no seu meio social, e em contato com os outros sujeitos. Em seguida, analisam-se os pressupostos pedagógicos libertadores de Paulo Freire que orientam as práticas do GETEFF, cujo interesse principal está em educar para transformar, isto é, envolve uma educação preocupada com princípios éticos, com questões de trabalho, em suma, com o sistema vida deste planeta, posto que na concepção de Freire, se faz necessário e urgente que a humanização do ser humano esteja impregnada pela ética universal do ser humano e de uma consciência ecológica. Desta forma, no ensino de filosofia com crianças, questões como cultura, preservação ambiental, sustentabilidade, economia, sociedade, família, política, são temas caros e insistentes para serem trabalhados. Assim, a proposta educativa do GETEFF se sustenta nas categorias freireanas: diálogo, problematização; autonomia; ético-político, Ser mais; escutar; ser sujeito; pensar certo; tolerância, entre outras. Os resultados da pesquisa mostram a

importância do ensino de filosofia *com* crianças principalmente no que concerne ao processo de iniciação filosófica e a formação de ser crianças.

Palavras-chave: 1. Categorias freireanas. 2.Ensino de filosofia. 3.Crianças

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará-UEPA, realiza atividades de extensão e pesquisas acerca da educação freireana em diversos ambientes, entre os quais, destacamos como objeto deste estudo as práticas pedagógicas da extensão do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), que realiza o ensino de Filosofia com Crianças e Adolescentes em escolas públicas no Estado do Pará e que por meio dos princípios freireanos da pergunta e do diálogo promove a iniciação filosófica de crianças e adolescentes no ensino fundamental.

Neste artigo, o objetivo é pensar a relação criança e escola, mais precisamente, a formação de iniciação filosófica de crianças no âmbito escolar por meio de práticas freireanas de educação. A questão que se coloca é: em que consiste a iniciação filosófica com crianças nas escolas?

Ensino de filosofia *com* crianças (GETEFF-NEP)

O estudo da educação filosófica com crianças tem em Matthew Lipman (1990; 1995) um dos primeiros teóricos que defendem o ensino da filosofia com crianças. Lipman (1995) percebeu que na escola em que trabalhava os professores não estimulavam a racionalidade das crianças, e tinha a convicção de que a criança precisava pensar. Considera ser responsabilidade do profissional da educação "ajudar a criança a pensar bem, assim como a pensar por si mesma". Julga ser necessária esta formação, "não só por razões de utilidade social, mas porque a própria criança tem o direito de receber isto" (LIPMAN, 1995, p. 11). A partir daí, pensou e desenvolveu o Programa "Filosofia para Crianças", com a argumentação de que deveriam melhorar as práticas educativas, especialmente àquelas que excluíam os princípios da filosofia no ensino fundamental. Lipman (1990, p. 28-29) destaca a razão de ser negado o ensino de filosofia para crianças:

> Uma razão, portanto, para separar as crianças da filosofia é protegê-la, pois se for concedido às crianças fazer filosofia, ela parecerá indigna dos adultos. Outra razão é a proteção das crianças: a dialética irá subvertê-las, corrompê-las, infectadas com a desordem.

Assim, Lipman critica a visão de que o ensino de filosofia é só para o adulto. Tal como Lipman os/as educadores/as do GETEFF-NEP consideram

imprescindível que a filosofia se inicie no período da infância, tomando como fundamento o fato de que a criança pensa e pode assumir uma atitude espontânea, criativa, crítica e livre. Lorieri (2002, p.41) discorda, também, dessa visão unilateral sobre o ensino filosófico e ressalta que as crianças e adolescentes são instruídas culturalmente para reproduzir respostas prontas, dadas pelo decorrer histórico-social, mas têm a possibilidade de fazer a análise crítica dessas respostas presentes em suas vidas. Deste modo, enfatiza-se que o ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes possui engajamento político e crítica nos moldes da educação tradicional, ao mesmo tempo que busca alternativas para exercer a educação libertadora freireana. Oliveira e Amador (2011, p.74) explicam que o "Ensino de Filosofia *com* Crianças e Adolescentes", em uma perspectiva freireana não enfatiza a memorização de teorias de filósofos, mas buscam trabalhar com as habilidades humanas que favorecem o ato de filosofar.

Em face dessas ponderações, passa-se a analisar as práticas do ensino de filosofia *com* crianças, desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia. Dias (2015) informa que a origem do GETEFF-NEP se deu em 2007, por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido por Afonso Araújo Amador e elaborado/orientado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que teve como objetivo desenvolver o ensino de filosofia *com* crianças em ambiente popular, mais especificamente em um centro comunitário em Benfica, município de Belém, no estado do Pará.

O GETEFF-NEP, então, desenvolve experiências há onze anos e em sua trajetória agregou muitas vozes. No que tange à estrutura interna do grupo, conta-se com assessoria pedagógica e coordenação geral, além dos educadores populares que são bolsistas e voluntários, graduados e graduandos em cursos da UEPA (Universidade do Estado do Pará) e da UFPA (Universidade Federal do Pará) nas áreas de Filosofia, Pedagogia e Letras, que possuem em comum o vínculo com o NEP.

Em relação aos espaços de atuação, o GETEFF-NEP passou a desenvolver suas atividades também em escolas públicas, como mostra o seguinte quadro elaborado inicialmente por Dias (2015), no que se refere aos anos de 2007 a 2013, e atualizado pelos membros atuais do GETEFF:

Quadro 1-Espaços de atuação GETEFF (2007 até 2018)

Instituição	Localização (Bairro e Município)	Período de Atuação
Centro Comunitário Moara	Distrito de Benfica- Belém	2007-2008
EEEF André Avelino Piedade	Águas brancas- Ananindeua	2009
ERC São Geraldo	Centro- Ananindeua	2010-2011
EEEFM Santa Luzia	Sacramenta- Belém	2009-2010

EEEF Leonor Nogueira	Marambaia- Belém	2011-2012
EEEF Rosalina Alves Cruz	Sacramenta- Belém	2011-2012
EEEF Donatila Lopes	Pedreira- Belém	2012
EMEIEF Ida de Oliveira	Val- de- Cans- Belém	2013
EE Nossa Senhora da Conceição Aparecida	Pedreira- Belém	2014-2016
EEEFM Vera Simplício	Telégrafo- Belém	2017
EEEFM Prof. José Alves Maia	Telégrafo- Belém	2018

Fonte: Arquivo GETEFF-NEP

Cabe ressaltar que os espaços públicos nos quais o GETEFF-NEP desenvolveu suas atividades são caracterizados como áreas periféricas do centro de Belém, região metropolitana de Ananindeua e o distrito de Benfica. A escolha do *lócus* das ações pedagógicas se caracteriza pelo diálogo entre educadores e coordenadores, que apresentam convites de instituições ou levam sugestões pessoais, com base em suas próprias observações.

Em relação à intenção epistemológica do GETEFF-NEP, Oliveira (2013), destaca que o ensino de filosofia com criança na abordagem freireana:

> Consiste em uma prática pedagógica que desenvolve o diálogo entre os sujeitos. O estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas valoriza temas do cotidiano e experiências de vida dos educandos e compreende o ambiente educativo como espaço de prática democrática, crítica, criativa, estética, ética e política. (OLIVEIRA, 2013, p. 33).

Portanto, o objetivo do ensino de filosofia *com* crianças em ambientes populares construído pelo GETEFF-NEP é o de desenvolver estudos nos campos da Filosofia e Educação, e práticas de ensino *com* crianças e adolescentes através da articulação entre conceitos filosóficos e a realidade dos educandos. Especificamente, os conceitos filosóficos são encontrados nas diversas áreas da Filosofia: Antropologia Filosófica, Metafísica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Política e Lógica. Eles nascem das indagações humanas sobre o mundo, e a busca em construir respostas.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997), a filosofia tem como especificidade o conceito:

> O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos (...). Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabri-

> cados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 13)

Em relação à caminhada teórico-metodológica do GETEFF-NEP, Oliveira e Amador (2011), enfatizam que o ensino de filosofia *com* crianças possui pressupostos norteadores que orientam suas práticas, e englobam desde a elaboração de atividades entre educadores, até o momento de desenvolvimento de atividade junto aos educandos. Os pressupostos são:

> a) Na compreensão de que um trabalho pedagógico de Filosofia com crianças precisa ter como ponto de partida o interesse, a realidade e o contexto dos/as educandos/as;
>
> b) Os pressupostos epistemológicos centram-se no ato de perguntar, no estímulo à curiosidade e no ato de problematizar a realidade social dos sujeitos educacionais;
>
> c) Consiste em um ensino que congrega a iniciação filosófica de crianças, a educação para o pensar e a preparação para a cidadania, compreendendo-se que a formação da criança é integral, tendo a Filosofia raízes na razão, na afetividade e na estética. (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p.73).

A respeito ao último item acima, Rubem Alves, ao prefaciar a obra Fundamentos Estéticos da educação, de João Francisco Duarte Junior (2002), enfatiza que os moldes tradicionais da educação não visam os alunos em sua integralidade, estando voltada à formação para o trabalho na sociedade capitalista. Neste contexto, a estética não possui uma serventia, pois na educação estética é:

> Tudo tão diferente da linha de montagem.
>
> Aqui a atividade não se justifica apenas em função daquilo que aparece no fim. No brinquedo e na arte não aparece coisa alguma no fim. E pode-se então perguntar: "Mas como justificar as atividades curiosas, inúteis, improdutivas?" É que elas produzem prazer: atividades que são um fim em si mesmas. (ALVES apud DUARTE JUNIOR, 2002, p.13).

A metodologia sistematizada pelos/as educadores/as GETEFF-NEP segue um ciclo de atividades, que são pensadas principalmente levando em consideração o universo infantil intercultural, na prática que está sendo realizada. Esse Grupo utiliza uma metodologia que visa a linguagem, o pensamento e as relações éticas, de uma forma sintética, mas contendo sua excepcionalidade. O que se realiza é: 1) Desenvolver *planejamentos de atividades* entre os educandos, que tem como objetivo estimular a curiosidade, o diálogo e perguntas; 2) Realizar as *ações pedagógicas* com crianças e adolescentes no espaço destinado, captando os questionamentos e expressões do momento pedagógico compartilhado; 3) Construir o *relatório de atividade*, momento em que cada educador descreve suas percepções da atividade desenvolvida; 4) Em conjunto, os educadores buscam *selecionar o "tema gerador"* da ação pedagógica

realizada, a partir do critério do/s fator/res que chamaram mais a atenção do grupo de educandos; 5) Relacionar o *"tema gerador"* a um *"tema filosófico"*, e realizar a pesquisa teórica que articule o tema percebido em prática com a conceituação filosófica; 6) Criar *materiais didáticos*, bem como dinâmicas que auxiliem o ensino de filosofia com crianças no contexto social e Amazônia dos educandos. Assim, a proposta do ensino de filosofia tem como ponto de partida os temas geradores, que estão relacionados com os temas filosóficos.

Diretrizes na ação pedagógica freireana

As diretrizes do pensamento freireano, são basilares ao GETEFF-NEP enquanto práxis, interferindo notavelmente na forma de pensar e agir do grupo. Isto traz os passos a serem seguidos pelos/as educadores/as para exercer a prática libertadora, refletindo constantemente sobre a ação pedagógica e as práticas do sujeito quer sejam educadores, quer sejam crianças, envolvendo as *categorias da ação* como: diálogo, problematização, escutar e pensar certo e as *categorias ontológicas*, como: ser mais, ser sujeito, autonomia e sujeito ético político. Categorias estas que se relacionam intrinsecamente, porém serão separadas em nível didático nesta discussão. A reflexão sobre esta prática filosófica na infância, pode necessitar de esclarecimentos, bem como consistência entre os princípios. Assim: as principais diretrizes utilizadas na ação pedagógica do grupo de filosofia *com* crianças residem nas ações de dialogar, perguntar, problematizar, escutar e pensar certo, as quais ainda que entranhadas entre si possuem significados diferenciados.

O diálogo possui função central na educação libertadora proposta por Paulo Freire. O diálogo é o que impulsiona o pensamento e a problematização sobre a realidade humana, contribuindo para a constante transformação do ser e da sociedade, pois, dizer a palavra é transformar o mundo (FREIRE, 2015a). O diálogo verdadeiro reconhece os diferentes saberes e as possibilidades de diferentes sujeitos aprenderem entre si.

A criança dialoga com os outros. E o diálogo é para Freire fundamental no processo de comunicação humana, sendo próprio do ser humano. Tanto que ele nos diz:

> Deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos nossos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (FREIRE, 1986, p.122).

Outra diretriz é a pergunta, que está presente no diálogo e também auxilia na transformação do mundo. O estimula ao ato de perguntar é o oposto da

concepção bancária de educação e é, por consequência, a base da educação problematizadora proposta por Freire. Na educação freireana, principalmente na atuação do GETEFF a educação se dá a partir da pergunta, a partir da curiosidade epistemológica (não da curiosidade ingênua), da reflexão e ação capaz de gerar conhecimento. É a partir da pergunta que nos movemos.

> A curiosidade está no centro, é a base, é ela que nos faz ficar espantados [...] A curiosidade é o que nos faz admirar o mundo, é ela que nos faz perceber, vagamente, um objeto, insistir na própria curiosidade incidente sobre o objeto e ir aprofundando na claridade da percepção do objeto, até conhecê-lo. A curiosidade é, portanto, um motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento. É impossível, para mim, pensar em conhecer sem pensar no papel da curiosidade. [...] Nós somos os fazedores da própria curiosidade. (FREIRE, 2004, p. 149-150).

A educação filosófica freireana acontece quando se permite que a pergunta seja realizada. Para Barbosa e Oliveira (2017, p. 43) a pergunta:

> é um dos pontos extremamente relevantes na proposta filosófica freireana, sem a qual, a educação não é libertadora, problematizadora ou dialógica. É através da pergunta que alguém conhece outro, é através da pergunta sincera que sabemos das dificuldades dos alunos, das dúvidas, dos sonhos. É perguntando nos encontros de filosofia com crianças, "como vocês estão?" E depois, a cada criança ou adolescente, "como foi sua semana?", "você está alegre hoje?", "você está conseguindo entender este tema?", "quer que eu tente explicar de um outro jeito?", que conseguimos delas as verdades que elas trazem consigo. É fazendo as crianças perguntarem que estimulamos a curiosidade delas.

Escutar é uma diretriz tão cara à educação freireana por apresentar um caráter democrático. Freire considera que todos são sujeitos capazes de dizer a sua palavra e serem ouvidos. Além desse caráter democrático, escutar é a base para uma metodologia que parte da experiência dos educandos, escuta suas perguntas, seus conhecimentos e suas inquietações. Já a problematização é entendida como sinônimo da educação libertadora, vista como o momento do desenvolvimento de uma conscientização, em sentido epistemológico em decorrência de novos conhecimentos que são construídos e sentidos antropológico e ontológico, por ser responsável pela transformação do próprio sujeito. Na atuação pedagógica em relação à transformação:

> A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não

> são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 81).

Pensar certo é uma categoria de junção do diálogo, da pergunta, da escuta e da problematização direcionados a um mundo de justiça, igualdade, liberdade e eticidade focados na humanização como propósito da educação.

Zitkoski (2017) avalia que a categoria pensar certo está presente em diversas obras de Freire: ao invés de cultura de opressão, uma cultura dialógico-libertadora, ancorada em uma perspectiva de revolução cultural. O pensar certo também se caracteriza como crucial aos educadores, para que se mantenham como ponto de contradição em meio a uma época de desesperança. É a denúncia de um mundo desumano e o anúncio de outro mundo, caracterizado pela crença nas pessoas, percebendo a história como capaz de ser transformada por homens e mulheres. Para Freire (2015 b, p. 49) pensar certo:

> É uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantes aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências.

Precisamos nos motivar e incentivar as crianças a desenvolverem um pensar crítico, habilidoso, evitando os simplismos, as facilidades, como sugere Freire, e agregando habilidades de formação de conceitos, de indução, de questionamento, de investigação, de raciocínio e habilidades cognitivas.

As diretrizes freireanas perpassam por uma ontologia (uma teoria do ser) que considera que todos os seres são inconclusos e incompletos. Inconclusos porque estão em evolução e incompletos porque precisam uns dos outros, o que justifica a importância e a necessidade da educação. Já a ontologia humana de Freire é responsável por diferenciar o homem e a mulher dos outros animais, está na consciência de que são inconclusos, incompletos e inacabados, sempre na necessidade de *ser mais*, que implica ser sujeito social, ter autonomia e ser sujeito ético político. S*er mais* em Freire, é uma busca e uma luta por humanização, uma possibilidade histórica de homens e mulheres se auto fazerem mediatizados pelo mundo. Uma intenção de homens e mulheres de transcender a si mesmos a partir de libertação das opressões e relação com os outros.

A categoria "sujeito" é notadamente desenvolvida no trabalho de filosofia *com* crianças em seu aspecto ontológico, pois considera todos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e transformar a realidade, inclusive as crianças, as quais, no GETEFF, são consideradas como seres capazes de filo-

sofar. Em Freire (1992) os sujeitos são diferentes em inúmeros aspectos, mas se igualam em sua capacidade de promover a transformação da sociedade. Para que o sujeito se desenvolva ainda mais como sujeito histórico, político e de transformação, a educação é crucial, principalmente em sua autonomia. Para Machado (2017, p. 53, 4):

> Autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência (...) a autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, da democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói.

A categoria de sujeito ético-político é uma diretriz de pensamento educacional e ontológico de Freire, qu perpassa pela compreensão de que "não é possível pensar seres humanos longe, sequer, da ética quanto mais fora dela" (FREIRE, 1997, p. 37) e em uma sociedade marcada por desigualdade em tantos aspectos, a politicidade é uma dimensão ética necessária à transformação social.

> Igualmente, o ser-sujeito-criança deve ser uma pessoa com possibilidades de exercer sua prática para construir a sua "autonomia" cultural, política e educacional. Neste sentido, a proposta filosófica na infância não pode abrir mão da politicidade. Aliás, não existe sem ela. Não existe filosofia sem política. Ética sem política. O ensino exige o ato político em favor das culturas das crianças, das suas vidas, da sua ética. (BARBOSA, 2018, p. 78).

Diante disso, avalia-se que as diretrizes do pensamento freireano são compostas por muitos aspectos, pois foi um pensamento educacional construído de forma multifacetada, exatamente por não ter sido construído em gabinete por Freire, e sim, ao longo da vida, da relação com diversos seres humanos, localidades, desigualdades e sonhando muitas possibilidades de um futuro sem opressão.

A partir dessas diretrizes, o pensamento freireano por meio da educação popular realizada no GETEFF aborda inúmeras temáticas, apresenta a compreensão de que os educandos e educadores são seres em constante transformação e de forma prática no chão da escola partindo de perguntas, escutas e problematizações diversos temas geradores surgem desses sujeitos, tais como a cultura e suas manifestações; a preocupação com a preservação ambiental e com a sustentabilidade; problematizações sobre a sociedade, a família e a política. Temas que emergem no cotidiano do grupo com essas infâncias com as quais trabalha.

A práxis freireana na formação da criança

Neste ponto do artigo, realiza-se o relato do ocorrido em um dos Encontros de Filosofia com crianças[45]. Os objetivos desta ação pedagógica foram: (a) verificar a aprendizagem dos (as) educandos (as) referente à atividade do "Meu rótulo" do último encontro e saber se as características descritas nos crachás foram escolhidas conscientemente ou fizeram parte de práticas reprodutivas; (b) identificar os argumentos criados pelos/as discentes para a defesa das qualidades de si, do outro e do grupo; (c) observar se os educandos se vêem como pessoas *criativas*, *bonitas, legais, tímidas e sábias;* (d) perceber a lógica de raciocínio das crianças sobre uma pessoa criativa, bonita, legal, tímida, sábia; (e) incentivar a cooperação, a escuta e a valorização das qualidades entre seus colegas.

O primeiro momento foi de socialização do Encontro anterior, mostrando o cartaz e os crachás que cada educando produziu. Posteriormente, as crianças se agruparam em cinco grupos, organizados nas frases mais usadas por elas, ou até mesmo por sua espontânea vontade, a saber: sábios, tímidos, legais, criativos e bonitos, sendo que, em cada grupo, foram aceitos de quatro a seis integrantes. As crianças foram chamadas para os grupos. No começo muitos levantaram para ir para o grupo dos criativos, mas foi relembrada a quantidade e muitos ficaram de fora do grupo que gostariam; os integrantes tiveram que ser escolhidos a dedo para os grupos com maiores demandas. Ao final da divisão havia apenas um integrante no grupo dos sábios; os grupos dos criativos e dos tímidos encheram e havia muitos fora dos grupos que não queriam se inserir nos que haviam vagas. Também se percebeu aversão de alguns a grupos que continham pessoas das quais não se relacionavam muito bem. Mesmo assim, após uma conversa, as crianças e adolescentes disseram que eram mais que apenas criativo ou tímido, e isso fez com que inserissem em outros grupos sem problemas.

Os grupos foram reunidos novamente e os/as educadores/as auxiliaram nos questionamentos e criação de argumentos para o debate e defesa de seu grupo e qualidade. Cada uma das cinco equipes (dos criativos, legais, tímidos, sábios e dos bonitos) recebeu perguntas relacionadas ao seu grupo. Foi explicado às crianças que deveriam reunir seu grupo para planejar os argumentos visando defender seu grupo. Os educadores iriam passar nos grupos para ajudar. As crianças deveriam responder perguntas elaboradas especialmente para seu grupo. Algumas perguntas abaixo mencionadas foram feitas pelos educadores, e outras pelas crianças de outros grupos, pois foram incentivadas a problematizar os dizeres dos seus colegas.

[45]O relato na íntegra encontra-se no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "Da feiúra à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças", de Cléuma de Melo Barbosa, defendido em 2015 na Universidade do estado do Pará.

1. **Grupos dos criativos:** é verdade que vocês são criativos? O que vocês fazem de criativo na escola, em suas casas, na rua ou em outro lugar que eu posso dizer que vocês são criativos? Isso é criatividade? Vocês criam alguma coisa diferente? O que é uma pessoa criativa?
2. **Grupo dos tímidos:** Porque vocês são tímidos? Onde vocês são mais tímidos? Vocês são tímidos na casa de vocês? Ou só na escola? O que é timidez? É ruim ser tímido? É bom? O que vocês fazem que deixam vocês tímidos?
3. **Grupo dos bonitos:** Porque vocês escolheram o grupo dos bonitos? O que faz vocês serem bonitos? Você é bonito? O que é alguém bonito? Beleza é só externa? Você tem um comportamento belo?
4. **Grupo dos legais:** Porque você se acha legal? Ser brincalhão é ser legal? Como uma pessoa se torna legal? Como você trata quem é legal com você? É importante ser legal com os outros? O que é ser legal?
5. **Grupo dos sábios:** Por que vocês escolheram o grupo dos sábios? Mas o que é ser sábio? É uma pessoa que sabe muito, sabe tudo, que é inteligente? Quais as pessoas que são sábias para vocês? Quem é sábio, quem sabe/conhece muito? O professor sabe muito? O mendigo sabe alguma coisa? Por quê? Vocês acham que a loira não sabe nada por que ela é loira? Mas e se ela tiver nascido morena e ela tiver pintado o cabelo, ela sabe alguma coisa? Vocês acham que quem usa óculos é sábio? O sábio sabe o quê? Ele sabe o que acontece na vida dos vizinhos? Ele sabe a matéria da escola? Por que vocês são sábios? Vocês são sábios por que vocês sabem que vocês são sábios?

A seguir estão expostos o diálogo com as crianças dos grupos:

GRUPO DOS BONITOS

Educadora C N: Eu vou orientar vocês para defenderem o grupo dos bonitos. Vou fazer perguntas que serão feitas pelos educadores para cada grupo. Por que vocês escolheram o grupo dos bonitos?

Criança C: Porque eu sou bonita.

Criança M: Eu também - *Conta sobre sua família, afirmando ser sua mãe branca e seu pai pardo" que nem ele"[apontando criança R.].* Soou pejorativo o modo como disse "pardo".

Educadora C N: Por que vocês são bonitos (pergunta direcionada a todos)? O que faz vocês serem bonitos? Porque nós somos bonitos? A gente se embeleza, usa cílios. A gente nasceu bonito?

Criança V: Não tem como explicar! A gente é comportado.

Criança M: Só as mulheres são bonitas, os homens não, só as mulheres andam na moda.

Educadora C N: Mas não existe moda para homem, não existe roupa para homem?

Criança M: Existe.

Educadora C N: Se os homens não são bonitos como as mulheres casam com eles?

Criança M: *(resposta tímida e quase inaudível com imprecisão)* - As mulheres sentem uma coisa pelo homem e eles se casam. - dizendo não ser tão importante a aparência.

Criança I: Existem outros tipos de beleza. A de ser educado e carinhoso, comportado. É uma beleza interna.

Educadora C N: E você, se considera bonito? - direcionada ao educando R. Porque você escolheu o grupo dos bonitos?

Criança R: Eu só vim para esse grupo porque só tinha esse que eu gostei. Aqui da sala não tem ninguém bonito.

Educadora C N: Mas você não se considera bonito?

Criança R: *pensativo, respondeu* - eu sou bonito.

Educadora C N: E vocês, se consideram bonitos?

Criança S: ficou calado, envergonhado, tímido.

Criança J: Eu sou bonita.

Educadora C N: Por que vocês são bonitos?

Criança C: Porque a gente se veste bem.

Educadora C N: Quem é uma pessoa bonita?

Criança C: Minha mãe.

Criança M: A minha também.

Educadora C N: Beleza é só externa?

Educandos pensativos.

Educadora C N: Nós somos bonitos só porque nos vestimos bem e usamos maquiagem?

Criança C: Eu não uso maquiagem, só quando eu vou sair.

Criança M: Eu também não uso.

Criança C: Tia, parece que você vem de maquiagem para cá. Seus olhos são bonitos. A senhora não quer me dar seus olhos?

Criança M: É tia, seus olhos são muito bonitos.

Criança C: Eu queria ter olhos azuis.

Educadora C N: Eu também queria ter olhos azuis.

Criança C: Mas seus olhos já são verdes! **...**

GRUPOS DOS CRIATIVOS

Educadora C M: É verdade que vocês são criativos?

Criança B: Sim, sim.

Criança D: Eu também acho que a gente é criativo.

Educadora C M: O que vocês fazem de criativo na escola/ em suas casas/na rua ou em outro lugar que eu posso dizer que vocês são criativos?

Criança D: Eu aprendi com meu avô a fazer cesto com compensado no fundo. Eu ganho uma 'ponta' com isso.

Criança B: A gente fez um CD com música aqui para a escola.

Educadora C M: Vocês do grupo todo, concordam que o que o colega faz é criatividade?

Criança A: muito o lula – molusco daquele desenho animado. A gente não é muito de ficar observando as coisas para depois criar.

Criança S: Eu faço rabiola, meu pai compra tala e saca e eu faço e vendo por um real cada uma. Tem vez que eu vendo mais de vinte no dia. Minha mãe também vende lá em casa, quando eu to aqui.

Educadora C M: Olhem durante toda a vida vocês vão precisar ser criativos, e vocês já me provaram que são. Gostei muito de ouvir vocês! Caso encerrado! Próximo!

GRUPO DOS TÍMIDOS

Educadora C M: Porque vocês são tímidos?

Criança S: Porque sim.

Criança I: É. Eu não sei.

Educadora C M: Onde vocês são mais tímidos?

Criança S: Aqui e quando a gente vai por aí.

Educadora C M: Vocês são tímidos na casa de vocês? Ou só na escola?

Criança L: Mais ou menos. Só quando tem gente estranho.

Educadora C M: O que é timidez?

Criança I: Timidez é chato, porque a gente não sabe o que falar. Até pensa,

mas parece que não sai. Aí quando a gente é apresentado para alguém, eles ficam esperando a resposta da gente. Mas não sai nada. Aí pensam que a gente é que não sabe se comportar. E nem dão mais atenção para a gente.

Educadora C M: É ruim ser tímido?

Criança S: É ruim.

Criança I: É ruim.

Educadora C M: É bom ser tímido?

Criança L: Tem vez que é.

Educadora C M: O que vocês fazem que deixam vocês tímidos?

Criança L: Eu não gosto de rir.

Educadora C M: Por quê?

Criança L: Porque meu dente é torto e amarelo. Eu fico tímido.

Criança S: No começo da aula eu fico mais tímido.

Educadora C M: Por quê isso acontece?

Criança S: Acho que é porque não conheço o pessoal.

Educadora C M: Minhas crianças, ser tímido não é tão ruim, mas a gente pode se esforçar para não ser muito tímido. Eu gosto de vocês do jeito que vocês são! Tá bom? Muito bem, caso encerrado! Próximo!

GRUPO DOS SÁBIOS

Educadora C M: Por que vocês escolheram o grupo dos sábios?

Criança O: Porque somos inteligentes.

Educadora C M: Mas o que é ser sábio?

Criança Y: É uma pessoa que sabe tudo!

Educadora C M: Uma pessoa que sabe muito, sabe tudo, é inteligente?

Criança L: Sim.

Criança O: Mas 'peraí', ser sábio não é saber tudo não é tia?

Educadora C M: Não sei, vocês concordam com ele?

Criança D: Sim.

Educadora C M: Quais as pessoas que são sábias para vocês?

Criança Y: Meu pai é muito sábio. Ele trabalha de pedreiro. Se ele não fosse sábio as casas que ele fez já tinham caído, olha! Há um bom tempo.

Educadora C M: Muito bem. Todas as pessoas que fazem algo para o bem de

outras são pessoas sábias.

Criança O: Ah, então o sábio é quem faz a coisa certa?

Criança S: Faz o que é certo para os outros.

Criança D: Quem rouba não é sábio, porque ele não ajuda os outros.

Criança O: A gente tem que pensar antes no que fazer para ser sábio, né tia?

Criança S: O professor sabe muito e ajuda os outros, então ele é sábio?

Educadora C M: Obrigada, vocês estão mostrando que são sábios e sábias. Parabéns.

Criança Y: Professora, o mendigo sabe alguma coisa? Por quê ele foi morar na rua?

Educadora C M: O que vocês acham?

Criança S: As vezes ele vira mendigo por causa da família.

Criança D: A gente tem que ser solidário.

Criança Y: A senhora acha a loira não sabe nada por que ela é loira? Mas e se ela tiver nascido morena e ela tiver pintado o cabelo, ela sabe alguma coisa?

Educadora C M: Boa pergunta. Têm loiras, morenas, ruivas, cabelos verdes, azuis, rosa. Todos nós, nascemos e podemos pensar, podemos ajudar o nosso próximo, trabalhar, estudar, e isso faz com que a gente saiba das coisas. Uma loira, sabe sim, muita coisa. Ok?

Criança O: Meninas, vocês acham que quem usa óculos é sábio?

Criança D: Acho que sim.

Criança S: Acho que não.

Criança O: A professora acabou de dizer que quem pensa é sábio. Num interessa se usa óculos ou não.

Criança Y: O sábio sabe o quê?

Criança S: Sabe voar.

Criança D: Voar, não sabe não.

Criança S: Claro que sabe.

Criança D: Ah tá!, ele voa de avião. Kkk

Educadora C M: Gente, vocês defenderam muito bem o grupo de vocês, e que vocês sejam sempre muito sábios, parabéns! Ok! Caso encerrado! Próximo!

GRUPO DOS LEGAIS

Educadora C M: Porque você se acha legal?

Criança K: Meu irmão mais velho que fala que eu sou legal.

Criança V: Eu não me acho muito legal, mas muitas pessoas dizem que eu sou. Eu fico mais na minha.

Educadora C M: Como uma pessoa se torna legal?

Criança K: No jeito que ela trata o outro, com respeito, não batendo, sendo bacana.

Educadora C M: Como você trata quem é legal com você?

Criança V: Eu dou moral para a pessoa. Ajudo ela. Essas coisas.

Educadora C M: É importante ser legal com os outros?

Criança K: Se todo mundo fosse legal, não teria briga, nem morte, nem facada. Professora, as pessoas não deveriam andar com medo das outras pessoas. Se todo mundo mora perto um do outro.

Criança E: Também acho, isso de ter medo não é legal. A mamãe não deixa eu ficar só na frente de casa, tem que está sempre trancada.

Criança V: A minha mãe não é legal comigo. Ela me bate, mas é eu que provoco.

Criança K: Olha professora, eu não sei muito, mas eu acho que para a gente ser legal tem que cuidar de tudo que a gente pode. Das ruas, da nossa casa, da escola, aqui dos pequenos. Não pode desobedecer pai e mãe. A gente tem que pensar no que fazer.

Criança V: Aê, doido!

Educadora C M: Meus amores, muito obrigada, vocês provaram que são muito legais! Continuem assim! Caso encerrado! Muito obrigada a todos!

Os grupos criados possibilitaram às crianças e adolescentes pensar sobre as questões levantadas, bem como dialogar, argumentar e contra-argumentar em torno dos temas em debate. Os objetivos deste Encontro buscaram a cooperação, a escuta e a valorização entre os membros dos cinco grupos formados e a percepção do encadeamento lógico das crianças. Os alunos e alunas demonstraram encadeamento lógico na busca dos argumentos. A cooperação foi incentivada. Ao final, muitos educandos e educandas disseram que gostaram muito da atividade. Ao dividirem conhecimento com seus colegas de grupo, exercitaram a escuta e a valorização do conhecimento do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo ressalta que as diretrizes freireanas durante os últimos onze anos têm sido corporificadas na atuação do grupo de filosofia com crianças (GETEFF/NEP). Grupo este que articula a teoria e metodologias Freireanas com a filosofia na práxis de educação com crianças. Tratou-se da trajetória

de origem do GETEFF-NEP, bem como sua organização interna e percurso em vários espaços localizados em Belém do Pará. Além de que se discorreu sobre a formação e várias vozes, ressaltando que a extensão universitária é também um espaço de formação de educadores populares na educação superior.

Desta forma, foram apresentadas as diretrizes da pedagogia freireana que são importantes para o ensino de filosofia c*om* crianças e que orientam a prática do GETEFF. A pedagogia de Paulo Freire convida a todos os/as educadores/as a ousar desenvolver metodologias humanistas de educação que considerem a realidade sociocultural das crianças

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cléuma de Melo. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará: Belém, Pará, 2015.

BARBOSA, Cléuma de Melo; OLIVEIRA, Damião Bezerra. O ensino de filosofia com crianças e adolescentes na perspectiva de Paulo Freire. In: **Educação, infância e filosofia.** 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BARBOSA, Cléuma de Melo. **Da feiúra à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia *com* crianças e adolescentes.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém-Pa, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI. O que é filosofia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Alder de Sousa. Educação freireana e filosofia: Uma análise histórico-educacional do Grupo de Estudos e Trabalhos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. In: **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 4**/. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina lobato dos (Org.), Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Globalização ética e solidariedade**. In: Desafios da globalização. DAWBOR, Ladislau et al. (orgs). Petrópolis: Vozes, 1997

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew**. A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Rita. Autonomia.In . STRECK, Danilo et al. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; AMADOR, Afonso. Ensino de Filosofia *com* Crianças: Pressupostos Teórico Metodológicos Freireanos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Formação pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico- metodológicos Freireanos.** Belém: UEPA CCSE NEP, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Iniciação Filosófica com Crianças: Formação Cognitiva, Estética e Ética. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (org.). **Arte e Filosofia na Mediação de Experiências Formativas Contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 26-47.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZITKOSKI, Jaime. Pensar Certo. In . STRECK, Danilo et al. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EDUCAÇÃO POPULAR EM BRINQUEDOTECA HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Tânia Regina Lobato dos Santos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação,
Belém-Pará, Brasil
tanialobato@superig.com.br

RESUMO

Neste estudo se analisa as estratégias pedagógicas desenvolvidas por educadoras populares com crianças do espaço de acolhimento na brinquedoteca, visando identificar a contribuição deste espaço na formação da criança. A educação popular em ambiente hospitalar desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP tem como base teórico-metodológica a educação humanizadora de Paulo Freire (2007), que destaca o respeito à diferença, o que implica no reconhecimento da autonomia da criança, como sujeito de seu conhecimento e o olhar para a criança em sua integralidade, como ser cognitivo, afetivo, sociocultural, ético, etc... A pesquisa de campo e de abordagem qualitativa foi realizada no Espaço de Acolhimento de um hospital de Belém, por meio de duas educadoras do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará. Os procedimentos foram: levantamento bibliográfico de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre a educação popular, a infância e a saúde. Levantamento documental a partir de projetos pedagógicos do espaço de acolhimento, bem como de planejamentos, relatórios de atividades das educadoras e as dinâmicas pedagógicas lúdicas efetivadas pelas docentes no ambiente hospitalar. Observação *in loco* das práticas educacionais lúdicas. Na sistematização e análise dos dados foram utilizadas técnicas de categorização. As unidades hospitalares se caracterizam por serem espaços de rotinas e normas rígidas, com horários e atividades pré-estabelecidas que se torna, também, fator interveniente nas relações interpessoais. No ambiente hospitalar, mesmo não estando localizado dentro do hospital, como os albergues e espaços de acolhimentos, no geral, as crianças estão em situações de isolamento e de sofrimento e o afastamento temporário da rotina de vida familiar e comunitária que provoca nas crianças e adolescentes uma baixa autoestima, uma apatia, uma desesperança. A casa de acolhimento, *locus* da pesquisa, atende crianças, adolescentes e adultos vítimas de escalpelamento, por acidente de motor, em pequenas embarcações que navegam em rios da Amazônia. A maioria das crianças possui idade e escolaridade diferenciadas e são oriundas de bairros periféricos de Belém ou do interior do Estado, em especial, de comunidades ribeirinhas, que por sua condição de classe, acrescida a de paciente em tratamento hospitalar, convi-

vem com dolorosos tratamentos e com a convivência com situações de morte. Entre os resultados do estudo destaca-se que a brinquedoteca hospitalar tem um diferencial em relação às outras brinquedotecas em função do público presente no espaço, serem crianças em situação de adoecimento passando por situações de sofrimento e dor. Assim, o brincar terapêutico e a brincadeira livres são possibilidades de ações nos espaços hospitalares, ajudando na melhoria da saúde da criança, na sua autoestima e a prepara para retornar ao seu espaço de convivência.

Palavras-chave: 1. Educação Popular. 2. Criança. Ambiente Hospitalar

INTRODUÇÃO

As unidades hospitalares se caracterizam por serem espaços restritos a determinados grupos de pacientes, bem como limitado o contato das pessoas em atendimento hospitalar aos familiares e aos profissionais de saúde. Além disso, a existência de rotinas e normas rígidas, com horários e atividades pré-estabelecidas torna-se também fator interveniente nas relações interpessoais. Acrescenta-se o fato de que o ambiente hospitalar, mesmo não estando localizado dentro do hospital, como os albergues e espaços de acolhimentos, está associado à representação da dor e do sofrimento causado pela doença e o seu tratamento.

Desta forma, encontramos no ambiente hospitalar situações de isolamento e de sofrimento. Oliveira e Santos (2010, p. 52) destacam que o "afastamento temporário de sua rotina de vida familiar e comunitária provoca nas crianças e adolescentes uma baixa autoestima, uma apatia, uma desesperança. Por isso, a importância das ações educacionais neste espaço".

Em ambientes hospitalares existem brinquedotecas para atender crianças em tratamento de saúde, em períodos curtos ou longos de internação. Entre estas brinquedotecas destaca-se neste trabalho, a de um espaço de acolhimento, vinculado a um hospital público de Belém, na Amazônia Paraense. Consiste em uma casa de acolhimento de crianças, adolescentes e adultos vítimas de escalpelamento, por acidente de motor, em pequenas embarcações que navegam em rios da Amazônia. Este espaço abriga tanto os acompanhantes quanto as pessoas em tratamento de saúde. Desta forma, as crianças referidas neste estudo são as vítimas de escalpelamento[46] ou as crianças que acompanham as mães em tratamento de saúde.

A maioria das crianças atendidas no espaço de acolhimento possui idade

[46] O escalpelamento é um acidente ocorrido em pequenas embarcações que navegam nos rios da Amazônia, cujos motores não são cobertos e, por meio dos quais, ocorre avulsão do couro cabeludo, principalmente de mulheres, com implicações e sequelas físicas, emocionais e sociais.

e escolaridade diferenciadas e são oriundas de bairros periféricos de Belém ou do interior do Estado, em especial, de comunidades ribeirinhas, que por sua condição de classe, acrescida a de paciente em tratamento hospitalar, convivem com dolorosos tratamentos e com a convivência com situações de morte.

> Nossos educandos, advindos em sua maioria do interior do Estado [...] têm que se deslocar para Belém em busca de tratamento, sendo desafiados constantemente face à triste realidade vivenciada no Hospital [...] Realidade dolorida pelos tratamentos [...] Realidade carregada por um sombrio sentimento de morte "circulando entre corredores e salas de espera (OLIVEIRA et al, 2004, p. 16 e 17).

Acrescentamos o fato de que, além de permanecer um longo tempo em tratamento de saúde, no ambiente hospitalar, o ser criança é secundarizado pela internação e a criança se depara com a situação adversa de estar longe do convívio familiar. O ser criança esconde-se nas rotinas e práticas de cuidados com a saúde ficando o brincar em segundo plano (OLIVEIRA; SANTOS, 2009), pois muitas vezes, elas são tratadas apenas como pacientes, que precisam de medicações certas para superarem o quadro de adoecimento que estão vivenciando. Essas crianças participam no Espaço de acolhimento de atividades educacionais lúdicas na brinquedoteca e pedagógicas escolares em classes hospitalares desenvolvidas pela Secretaria do Estado de Educação, em parceria com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, da Universidade do Estado do Pará - UEPA. As educadoras deste Núcleo realizam prática de educação popular à luz de princípios éticos freireanos, estabelecendo ações pedagógicas pautadas na ludicidade, na escuta e no diálogo, visando superar os sofrimentos do longo tratamento hospitalar das crianças vítimas de escalpelamento ou acompanhantes, visando contribuir para a formação do ser criança.

Assim, as educadoras do NEP vêm buscando superar as dificuldades que o ambiente hospitalar apresenta, entre as quais, o enfrentamento da rotina hospitalar, buscando construir novas estratégias lúdicas educacionais, bem como estabelecer relações interpessoais dialógicas e solidárias, preocupando-se com a formação do ser criança.

Acreditamos que é possível a presença da criança na brinquedoteca hospitalar para além de sua doença, como sujeito da ação, cuja expressão se viabiliza por meio do brincar. Desta forma, há relevância no trabalho realizado pelo NEP, ao criar um olhar diferenciado para crianças em situação restrita em função do seu adoecimento. Ao possibilitar na brinquedoteca o brincar, consideramos que transformações físicas e psíquicas podem ocorrer nas crianças, durante o processo de permanência no espaço de acolhimento, pois a criança é um sujeito organicamente social, que afeta e é afetado, pelo contexto em que se encontra inserido. Neste sentido, cabe aos educadores na brinquedoteca, oferecer um ambiente que estimule o desenvolvimento da

criança e, neste processo, garantir os direitos à educação, à saúde, ao lazer e, ao brincar, considerando que neste momento de sua vida em ambiente hospitalar, a criança precisa de atenção e de cuidado.

O nosso olhar, então, vai para um ser criança e infância concreta, não idealizada, que sofre, tem dificuldades, que é influenciada e influencia na cultura social (KRAMER; ROCHA, 2011). Neste espaço de acolhimento precisamos visualizar a infância em suas especificidades, nos modos como se apresentam e não apenas um vir-a-ser, como uma promessa de futuro, que apenas tem significado na vida adulta. Para conhecer e entender o ser criança se faz necessário conhecer a origem, cultura, condições de vida e, dessa forma, compreender os seus desejos, necessidades, seus sonhos. Não há um modo único e absoluto de conceber a infância, uma vez que as ideias em torno desse tempo de vida ganham sentido a partir da sociedade em que estão inseridas.

A problemática que nos instiga a analisar neste texto é: qual a contribuição da educação popular em brinquedoteca situada em ambiente hospitalar na formação do ser criança?

Objetiva-se analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas por educadoras populares com crianças do espaço de acolhimento na brinquedoteca, visando identificar a contribuição deste espaço na formação da criança. Considera-se que a brinquedoteca possibilita à criança brincar de forma livre, expressando o que deseja ser e o que gosta de fazer, desenvolvendo o imaginário e a criatividade, mas também, ajuda superar dificuldade e sofrimento.

Kishimoto (1998) concebe a brinquedoteca como espaço de animação sociocultural infantil, bem como do desenvolvimento e da socialização, integração social e construção de representações infantis. Assim, quando a criança brinca manifesta culturalmente um vasto mundo lúdico, que ainda é pouco aproveitado nas tradições infantis, abrindo-se, também, caminhos para o conhecimento de nossas origens e valorização de nossa cultura. Neste sentido, o brincar enriquece o espaço de aprendizagem, na medida em que favorece o desenvolvimento da criança em um ambiente criado para a brincadeira. A brinquedoteca define o cenário das aprendizagens no qual as crianças são protagonistas de sua própria aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos. Entendemos que o ato de brincar é uma atividade natural da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, no despertar das emoções e na sensação do bem-estar, liberação das angústias, e servir para extravasar emoções negativas, ajudando a criança a lidar com esses sentimentos que fazem parte da vida cotidiana.

REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades educacionais realizadas em ambientes hospitalares, entre

as quais, na brinquedoteca, são vistas como importantes para o desenvolvimento e interação social da criança e contribuem para o enfrentamento das doenças no período de internação.

Fonseca (2003, p.28) explica que: "para o aluno hospitalizado as relações de aprendizagem numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades". Esse processo de aprendizagem em ambiente hospitalar perpassa pela compreensão de que:

> o desenvolvimento humano não é linear, resulta de um complexo sistema de interações desencadeadas pelo e para o sujeito durante todo o processo. Para além dos aspectos biológicos, diversas interações ocorrem entre crianças e adultos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 27).

Vasconcelos (2008, p. 2) destaca que em relação à criança: "o contato com sua escolarização faz do hospital uma agência educacional para desenvolver atividades que ajudem a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital".

Assim, no ambiente hospitalar tornam-se necessárias práticas educativas humanizadoras, com vistas a superar a situação de dor e de isolamento que as crianças vivenciam no tratamento de saúde.

A educação popular em ambiente hospitalar desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP tem como base teórico-metodológica a educação humanizadora de Paulo Freire (2007, 2004) que destaca o respeito à diferença, o que implica no reconhecimento da autonomia da criança, como sujeito de seu conhecimento e o olhar para a criança em sua integralidade, como ser cognitivo, afetivo, sociocultural, ético, etc...

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente escutá-[los] e se não [os] escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2007, p.88).

Desta forma, no processo educativo na brinquedoteca há necessidade de considerar-se a leitura do corpo, por meio do qual a criança expressa suas emoções, sentimentos, motivações e conhecimento. Considera Freire (1993,

p. 72) que:

> a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma "leitura do corpo" como se fosse um texto, nas interrelações que compõem o seu todo.

A educação freireana, nesta perspectiva, valoriza elementos da subjetividade humana entre os quais a curiosidade e o ato de perguntar, que são explorados nas atividades da brinquedoteca.

As crianças são eminentemente curiosas. E o exercício da curiosidade no ambiente educativo:

> convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 1997, p. 98).

Para Freire (1985, p. 52), a educação de perguntas "é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento". Além das dimensões subjetivas, Freire chama atenção ao aspecto político no processo educacional. A educação é um ato político, sendo necessário serem estabelecidas relações dialógicas e práticas democráticas, o que implica possibilitar à criança expressar sua visão de mundo e ser participante ativo nas atividades educacionais. Assim, o ambiente educacional precisa se tornar:

> um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1993, p. 89).

Considera Freire (1997, p. 42) que para o processo de inteligibilidade dos fatos há necessidade da dialogicidade; cabe ao educador "desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado".

Sob a perspectiva da educação freireana, Brandão (2002, p. 347) destaca que o espaço pedagógico tem de se constituir em uma *comunidade aprendente*:

> ser o lugar da escuta do outro, antes da fala "do que eu sei". O lugar onde, entre a professora e os seus alunos, cada um reconhece em cada outro uma fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados. Este é o ponto de partida de situações onde a "turma de alunos", a "equipe de trabalho", a "sala-de-aulas" , podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: uma *comunidade aprendente*.

O trabalho pedagógico popular com crianças do NEP é norteado pelas seguintes diretrizes freireanas (OLIVEIRA, 2008):

a) Respeito à criança como pessoa singular, considerando as especificidades de sua idade, e manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico.

A criança é vista na sua singularidade, como ser diferente, sendo valorizadas na prática pedagógica lúdica: as suas experiências de vida, as variações linguísticas de seu ambiente cultural e as representações e imaginários contidos em seu contexto social.

b) Incentivo à criança em sua curiosidade de conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar.

Compreende-se que a curiosidade faz parte da disposição da criança em buscar o conhecimento, em aprender, e está relacionada ao seu desenvolvimento intelectual, por isso precisa ser incentivada no processo ensino-aprendizagem, por meio de perguntas (BÜRGER, 2004 *apud* ASSMANN, 2004).

c) Estímulo a criança a falar, a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo.

O dizer a palavra, expressar pensamentos, sentimentos e emoções são para Freire (1993) atitudes inerentes ao ser humano, e por isso precisam ser estimuladas no processo ensino-aprendizagem, por meio do diálogo. Uma *educação dialógica* que possibilita comunicação entre os sujeitos sobre diversos conhecimentos.

d) viabilizar a participação da criança nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente educacional.

A autonomia significa que o sujeito é livre no desenvolvimento de suas ações e pensamentos, é não ser conduzido por outro no seu saber-fazer, mas formar-se, aprender fazendo e pensando, instigando a sua curiosidade em descobrir o mundo, é estar sendo, fazendo-se, perguntando, descobrindo e conhecendo as coisas, no seu existir cotidiano.

e) Considerar as situações existenciais, sociais e culturais da criança como parte do contexto cultural do ambiente educacional.

A incorporação nas atividades educacionais dos saberes vivenciados pela criança em seu ambiente familiar e social possibilita que a aprendizagem seja significativa, ou seja, um saber que por estar relacionado com o espaço cultural vivido pela criança e com o universo simbólico construindo em seu contexto social favorece a compreensão dos fatos, a representação das coisas, a assimilação do conhecimento. Viabilizar a formação do ser criança no ambiente educacional hospitalar.

A formação do ser criança passa por ações *sócio-políticas*: ampliar as trocas de experiências e de ajuda mútua entre as crianças; ampliar as experiências de participação coletiva e laços de solidariedade; *afetivas*: possibilitar a construção de sua própria identidade, com a valorização de sua história pessoal; viabilizar o desenvolvimento da criatividade, expressividade e a sensibilidade estética, permitindo às crianças dizerem a sua palavra e falarem na sua variedade linguística e *cognitivos/psico-motores*: viabilizar às crianças o desenvolvimento de movimentos corporais básicos, expressivos, estéticos e interpretativos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Espaço de Acolhimento de um hospital de Belém, por meio de duas educadoras populares do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da Universidade do Estado do Pará. Os sujeitos são duas estudantes do Curso de Pedagogia, vinculadas ao Núcleo de Educação Popular, e que desenvolvem atividades educacionais na brinquedoteca do espaço de acolhimento três vezes na semana, com 4 horas diárias.

Consiste em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são:

a) Levantamento bibliográfico de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre a educação popular, a infância e a saúde. Na pesquisa bibliográfica "se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto" (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 55).

b) Levantamento documental. Considera-se como Rodrigues e França (2010) que a pesquisa documental tem por base documentos, que podem ser de diferentes formas. Neste estudo os documentos pesquisados foram projetos pedagógicos do espaço de acolhimento, bem como planejamentos e relatórios de atividades das educadoras

c) Dinâmicas pedagógicas lúdicas efetivadas pelas docentes no ambiente hospitalar. Essas dinâmicas de grupo:

> em razão de possuir, em sua imensa maioria, um caráter de natureza lúdica, a dinâmica de grupo tem o condão de promover

> uma reprodução do mundo das relações, a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo. Justamente por essa similitude com a realidade experimentada pelo sujeito da dinâmica, a atividade constitui-se em um poderoso agente de mudanças (SILVA, 2008, p. 84).

d) Observação *in loco* das práticas educacionais lúdicas realizadas na brinquedoteca pelas educadoras. A observação possibilita ao pesquisador "experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos" (CHIZZOTTI, 2003, p. 90). Na observação foram feitos registros em diário de campo.

e) Na sistematização e análise dos dados foram utilizadas técnicas de categorização, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

RESULTADOS

Atividades educacionais na brinquedoteca em ambiente hospitalar

A brinquedoteca no espaço de acolhimento, em geral, não recebe só crianças pequenas, mas em algumas situações, recebe, também, crianças em idade escolar, que já estão alfabetizadas ou estão em processo de alfabetização.

O relato, a seguir, ilustra bem a presença da diversidade de crianças que utilizam o espaço. Em uma atividade denominada de "Autobiografia" foi possível utilizar o brincar, desenho e o diálogo para orientar a autorreflexão em relação ao respeito às vivências e lembranças e a construção da percepção de sua identidade e história. Nesta atividade foi possível trabalhar a seguinte questão: quem sou eu?

Na realização dessa atividade as educadoras contaram com a presença de duas crianças no espaço da brinquedoteca, ambas vítimas de escalpelamento. A criança Isabel que se encontra em tratamento mais prolongado e a criança Ellen que está iniciando processo de recuperação, pois o acidente ocorreu recentemente. Em uma atividade de leitura, a partir de um texto do gênero cordel, ilustrado com xilogravura, foi explicado o que era história de vida e, em seguida, solicitado às crianças verbalizarem sobre a sua vida. Isabel optou por não fazer relato escrito, utilizou o desenho. Desenhou sua casa, onde explicou sua trajetória de vida, com quem morava, e enfatizou que tinha um desejo, que a casa tivesse uma janela com várias flores e na frente existisse um jardim belo e florido. O desenho se constituiu em uma forma de participação e em diversas situações expressaram leitura de mundo, opiniões e sentimentos. Neste sentido, foi possível a expressão da vivência, sendo mediado o relato pelo desenho.

Elen decidiu escrever sua história de vida, incluindo sua comida favorita,

seu apelido, o nome de seu pai e da mãe e no final relembrou o acidente: “sofri um acidente recentemente, mas não morri, estou viva, pronta para contar outra história radical. ” Em seu rascunho desenhou uma menina de cabelos longos. Uma das educadoras perguntou quem era. Elen respondeu que era ela mesma. Assim, a criança, a partir do narrado e do desenho, enfatizou a imagem que tinha de si antes e depois do acidente. Elen lembra, também, que seu irmão desenha muito bem e relata as brincadeiras que faziam entre eles, utilizando o desenho. No momento da atividade sua mãe apareceu na porta do espaço hospitalar para avisar que em algumas horas iriam viajar de volta para casa. Então, com muita disposição manda que sua mãe prepare as malas. No entanto, logo entristece o semblante, explicando que não deseja ir, porque sempre chora quando precisa voltar para prosseguir com o tratamento. Posteriormente, Isabel desenhou a casa e o lugar onde passou a primeira infância. Ela narrou que quando sofreu acidente de escalpelamento por motor, a primeira casa onde se divertia com seu tio - que hoje mora em Goiânia - começa a ser desmontada sendo construída apenas um abrigo semelhante a uma choupana para guardar os móveis e utensílios. Neste momento Isabel apontou para a colega Elen, que passou pelas primeiras cirurgias de reconstrução do couro cabeludo e disse: “que antes estava como ela, e ressalta que durante a construção da nova casa dormiu apenas uma noite nela, pois precisou vim para fazer o tratamento em Belém”. Disse ainda que, a moradia possuía apenas o telhado e o chão e esclareceu que, quando retornar após a alta do médico, a casa já estará semi terminada e construída em alvenaria no térreo e madeira no primeiro andar.

Destacamos que uma atividade aparentemente simples gerou a possibilidade de reflexão, diálogo e ajuda para que as crianças entendessem o que estão passando, que há possibilidade de retornar a sua vida mesmo diante de todas as adversidades e dificuldades que momentaneamente estão vivendo. Constatamos que o espaço da brinquedoteca é para brincar, mas também para ajudar a criança a atravessar esse momento de sua vida de forma mais leve e coletiva.

Em outra atividade dirigida a partir da leitura, contação de histórias e desenho, foi possível a interação e criatividade, por meio das quais, as crianças criaram o seu próprio brinquedo e um pequeno jardim suspenso utilizando materiais recicláveis, gerando possibilidades de refletir sobre o cuidado com a natureza e contexto de moradia.

A poesia de Vinicius de Moraes intitulada de As Borboletas foi um momento importante de descontração e brincadeira, pois foram articulados conteúdos educativos, habilidades motoras, criatividade, preferências e a reflexão sobre o momento de vida que estão passando a partir da compreensão da metamorfose das borboletas. Uma *educação da autonomia,* em que a criança é vista como sujeito da ação educativa. Outra atividade de grande significação e

aceitação realizada com as crianças foi a das lendas do imaginário amazônico, pelo fato de estarem relacionadas à cultura regional e presentes no cotidiano ribeirinho das crianças. Uma *educação rigorosa*, que não se pauta pela inflexibilidade, mas pelo compromisso ético-político-pedagógico com as classes populares.

Assim, observamos que no cotidiano da brinquedoteca há diversas possibilidades de brincar pelas crianças: as atividades livres em que escolhem com o que brincar e se organizam em parceria ou não com outras crianças, e as coletivas organizadas pelas educadoras, como as evidenciadas anteriormente. As crianças brincam, jogam, desenham, pintam, usam massa de modelar, ouvem e contam histórias. De uma forma ou de outra as educadoras estão presentes e têm possibilidades de acompanhar as crianças. A existência de uma relação afetiva e amorosa entre as educadoras e as crianças é fundamental para se estabelecer um ambiente respeitoso, propício à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O brincar, então, em algumas situações acaba por ser terapêutico, em algumas situações ajudam as crianças a compreenderem o seu drama e o problema de saúde que estão vivenciando. O brincar não tem a intenção de negar a doença, mas possibilitar às crianças também, expressarem sua dor e suas dúvidas, fazendo com que se sintam acolhidas, com sua alegria e sofrimento. Uma *educação ético política*, representada pela solidariedade e o respeito às diferenças.

Na brinquedoteca a criança não só reproduz a sua realidade ao brincar, como também a recria a partir das vivências, interage com outras crianças e com os adultos, por meio das histórias que ouve, demonstra sentimento, como vê a si e aos outros, representa o que lhe chega pela mídia, enfim, questiona e expressa a leitura que tem do mundo e das coisas que a cercam. Uma *educação problematizadora*, em que a pergunta é fonte do conhecimento.

a) O planejamento

O Planejamento é flexível, sendo consideradas as necessidades sociais e educacionais das crianças. Vale ressaltar a articulação das atividades da brinquedoteca com o projeto educativo realizado anualmente pelos professores da SEDUC-PA.

b) Estratégias Metodológicas

A metodologia apresenta-se como *dinâmica*, com a utilização de recursos pedagógicos alternativos, como jornais, revistas, embalagens, cartazes, rótulos, sementes, etc., procura-se desenvolver a criatividade e atividades motoras e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As educadoras desenvolvem estratégias pedagógicas diversificadas, se

preocupam com as condições psicológicas e físicas das crianças e buscam uma proximidade maior com a comunidade hospitalar, principalmente com as ações desenvolvidas pela SEDUC-PA, pois algumas crianças frequentam a classe hospitalar.

c) Recursos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos utilizados são diversificados, produzidos, na maioria das vezes, pelas educadoras com as crianças, envolvendo os acompanhantes. Entre esses recursos destaca-se: a televisão de caixa de papelão e os fantoches em varetas. Também são utilizados materiais industrializados como massa de modelar para atividades de desenvolvimento da criatividade e imaginação e equipamentos como o computador e a televisão para contar histórias. Esses recursos são selecionados de acordo com os objetivos das atividades educacionais no planejamento.

A contribuição da brinquedoteca para a formação da criança

A educação popular na brinquedoteca desenvolvida pelo NEP contribui de forma significativa: a) para a saúde da criança ribeirinha, eleva sua autoestima, se constitui no direito da criança de brincar e atender suas necessidades físicas, emocionais e afetivas e a prepara para retornar ao seu espaço familiar e comunitário; b) possibilita às crianças superar o isolamento e desconstruir as representações estigmatizadas vivenciadas no tratamento hospitalar; c) por meio da ludicidade viabiliza a superação da dor e angústias e medos gerados pela doença e internação prolongada.

Assim, a brinquedoteca hospitalar vem se constituindo em uma prática bem difundida atualmente, conforme enfatizam Oliveira (2008), Cunha (2008), Teixeira (2006) entre outros. Ao falar em brinquedoteca, nossos sentidos nos remetem instantaneamente ao ato de brincar. E de fato essa é a principal atividade executada nesse ambiente. Entretanto, há um universo de informações que podem ser exploradas para que haja uma compreensão da diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças no espaço de uma brinquedoteca, e mais ainda tratando-se de brinquedotecas hospitalares.

Para tanto, tomamos por base concepções de autores como Azevedo (2004), Santos (2004) e Viégas (2008) para melhor esclarecer sobre este ambiente tão desejado pelo público infantil e que instiga/possibilita a integração com variadas áreas do conhecimento, entre elas, a área da educação. Para Viégas (2008, p.64):

> A brinquedoteca é o espaço criado para favorecer a brincadeira, onde as crianças e os adultos podem brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas com muitos brinquedos, jogos variados e

diversos materiais que permitem a expressão da criatividade.

Ainda segundo Viégas (2008), a brinquedoteca hospitalar tem a função de propiciar um espaço aberto e livre para a criança ser o que desejar, expressando-se por meio de brincadeiras, jogos de papéis, fantasias, imaginação, medos, ansiedades e inseguranças geradas pela doença e internação. Concordamos com Santos (2004) ao enfatizar que a brinquedoteca é um espaço que proporciona estímulo para que a criança possa brincar livremente, e que por se tratar de um local em que as crianças permanecem por longo período constitui-se em um espaço onde ocorrem interações pessoais e educacionais.

Para Azevedo (2004), falar de brinquedoteca é mencionar espaços que se destinam a ludicidade, ou seja, ao brincar espontâneo e prazeroso, às emoções, às vivências corporais, ao contribuir com o desenvolvimento da imaginação e a autoestima das crianças, principalmente as hospitalizadas. Isto significa que é um espaço em que é possível preservar a saúde emocional, afetiva e contribuir com a saúde corporal, além de dar continuidade à estimulação do seu desenvolvimento, preparar a criança para situações novas, principalmente aquelas que envolvem sua permanência no espaço e hospitalização e preparar a criança para o seu retorno à escola e ao lar após um longo período de tratamento e internações. O *respeito ético* é permeado por relações de alteridade e afetividade. Compreender o outro como ele é, significa respeitar as suas limitações e potencialidades físicas, cognitivas e sociais e a sua autonomia como sujeito histórico e social.

Compreendemos que a brinquedoteca do Espaço de Acolhimento é uma brinquedoteca hospitalar, mesmo inserida em espaço de acolhimento que hospeda pessoas/pacientes em tratamento hospitalar. Entretanto, apesar de fazer parte de um ambiente hospitalar, há diferenciação e peculiaridades em relação às brinquedotecas localizadas nos próprios hospitais.

Essas peculiaridades se dão pelo fato de atender a públicos diferenciados. Por exemplo, as crianças atendidas nestes espaços de acolhimento, estão enfermas e em tratamento, mas não estão hospitalizadas/internadas, mas estão longe do seu espaço cotidiano por longo tempo por estarem em tratamento médico. Já as crianças hospitalizadas que ficam no hospital estão internadas tem um espaço de convivência limitado de leito de hospital e algumas chegam a permanecer por longos períodos hospitalizadas e fora do seu ambiente familiar, comunitário e cultural. Então estas brinquedotecas além das especificidades em decorrência do público se diferenciam em função da condição de saúde das crianças que têm acesso aos espaços. Para atender esse público, as brinquedotecas hospitalares contam com o apoio de estudantes, que geralmente, são universitários da área da educação ou da área da saúde.

Nas classes hospitalares, o professor deve contar com um assistente de apoio, podendo o mesmo pertencer ao quadro de pesso-

> al do serviço de saúde ou do sistema de educação. Outros profissionais de apoio podem ser absorvidos pela criação de bolsas de pesquisa, bolsas trabalho, bolsas de extensão universitária ou convênios privados, municipais ou estaduais. Esses apoios podem ser profissionais de nível médio ou estudantes universitários das áreas da saúde e educação (BRASIL, 2002, p.23).

A brinquedoteca hospitalar é um espaço diferente da classe hospitalar. Desta forma, deve contar com um assistente de apoio, conforme o documento anteriormente citado. Infere-se, portanto, que, deve contar com profissionais com formação específica e preparados para lidar minimamente com as situações adversas que surgem no contexto destes espaços.

Lidar com crianças impossibilitadas de frequentar suas escolas, sua casa, seus locais prediletos, devido seu estado de saúde, requer muito empenho, amor, dedicação, conhecimento técnico, entre outras qualidades, essas são indispensáveis aos profissionais que atuam nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o avanço no campo de pesquisas e projetos que acontecem diretamente em hospitais seja significativo, essa temática ainda requer estudos e práticas que possibilitem a consolidação desse trabalho nestes espaços de brincadeiras como um recurso possível para auxiliar no tratamento do adoecimento de crianças.

O presente texto constata que há um envolvimento afetivo entre as educadoras e as crianças. O fato de existir uma relação afetiva e amorosa entre as educadoras e as crianças é fundamental para propiciar a aprendizagem e desenvolvimento, mesmo estando temporariamente em situação de tratamento de saúde. Observamos que a brinquedoteca hospitalar tem um diferencial em relação às outras brinquedotecas em função do público presente no espaço, crianças em situação de adoecimento passando por situações de sofrimento e dor. O brincar terapêutico e a brincadeira livres são possibilidades de ações nos espaços hospitalares.

Assim, as atividades realizadas na brinquedoteca hospitalar ajudam na melhoria da saúde da criança na autoestima, e a prepara para retornar ao seu espaço de convivência. O brincar ajuda na superação da dor, angústias e medos gerados pela doença e internação prolongada e ajudam às crianças a superarem o isolamento e estigmas vivenciados no tratamento hospitalar.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender:** o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Antônia Cristina Penuso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** Lisboa-Portugal. Edições 70, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. O significado da brinquedoteca hospitalar. VIÉGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar:** isto é humanização, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D´Água, 1993.

_____. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FONSECA, Eneida. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

KRAMER, Sônia; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês. OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e contribuições metodológicas na pesquisa em educação.** Coleção Fundamentos e Práticas educativas. Belém, EDUEPA, 2011. p. 17-36.

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C. (Orgs) **Educação Infantil:** Enfoques em Diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo:** Um desafio à infância em sofrimento. Fortaleza: UEC, 2005. Disponivel em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandra-maia-hospitalar.htm. Acesso em 05/05/2018.

Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. **Relatório das atividades pedagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP-CCSE-UEPA.** Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação, saberes e práticas das educadoras de comunidades hospitalares. TEIXEIRA, Elizabeth (Org.) **O cuidar, a saúde e a doença em práticas educativas populares em comunidades hospitalares de Belém.** Belém: Smith: UEPA, 2010.

_____. **Prática educativa popular em ambiente hospitalar psiquiátrico: convivência com a diversidade e o desafio da inclusão educacional.** (mimeo). Belém: UEPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Caderno de Formação Pedagógica de Educadores Populares:** Fundamentos teórico-metodológicos (mimeo). Belém; NEP-UEPA, 2008.

OLIVEIRA, Kássya Christinna et al. Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular:** pesquisas e práticas educativas de inclusão social. Nº 1. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004. p.15-28.

RODRIGUES, Denise Souza Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de; FRANÇA. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCORDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

SANTOS. Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez., 2008. Disponível em: <www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25>. Acesso em: 05/05/ 2018.

TEIXEIRA, Ercília. **O ensino fundamental na escola do hospital**: espaço da diversidade e cidadania. Caxambu - MG: ANPED, 2006.

VIÉGAS, Dráuzio. (Org.) **Brinquedoteca hospitalar: isto é humanização**, Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS COM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS

Celita Maria Paes de Sousa
Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima
Thais Oliveira do Vale
Bianca Morais Carneiro
Maria José Pereira Brito
Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação – Belém/Pará – Brasil
Grupo de estudos e pesquisas sobre infâncias e educação - INFANCE
celtps@hotmail.com
Agência de Financiamento (PIBIC/UFPA)

RESUMO

O presente trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida numa Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém e intitulada "As artes visuais e a ressignificação da prática docente na educação infantil: processos de expressão e criação na infância", cujo objetivo geral é investigar e analisar a prática pedagógica de professoras da educação infantil com o ensino das artes visuais para crianças de dois a cinco anos. Este trabalho vem sendo realizado desde 2016, com a preocupação de pesquisar quais são as experiências e atividades envolvendo as artes visuais na UEI, bem como analisar as concepções adotadas para o ensino das artes. A instituição investigada conta com um total de dez professoras que trabalham meio período, correspondendo a seis horas de trabalho, incluindo uma hora destinada para planejamento das atividades pedagógicas. A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, utilizando como referencial metodológico a pesquisa-ação, por entender que esse enfoque contribui para o aprimoramento da prática docente. Alguns procedimentos de investigação foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa, entre eles a observação, a fotografia e o diário de campo. No primeiro momento buscamos catalogar as experiências por linguagem visual e por turma, para depois, no segundo momento, apresentarmos às professoras nossas reflexões sobre as atividades desenvolvidas por elas. Oportunizamos, no terceiro momento, uma roda de conversa com o coletivo das professoras, com a intenção de problematizar os resultados preliminares da pesquisa. Com base nesses resultados, algumas ações foram organizadas, tais como: sessões de estudo, propostas de intervenções pedagógicas e planejamento a partir do olhar sensível das professoras. Ainda nesse processo, a opção pela pesquisa–ação oportunizou a análise e a reflexão, bem como rever a prática docente e o ensino da arte enquanto um movimento vivo, em que as crianças e professoras são propositivas na construção da produção artística. Ao longo desses anos, no

desenvolvimento da pesquisa, alguns aspectos foram evidenciados sobre a prática docente e o ensino da arte. Foi possível perceber que o envolvimento, a participação e a compreensão sobre o fazer artístico apresentaram tempo e ritmos diversos entre as professoras, o que retoma a ideia central de que o processo de formação do professor é algo inacabado. Outro aspecto diz respeito às concepções adotadas nas práticas docentes que ainda se apoiam em referências conteudistas ou em artefatos culturais para evidenciar datas comemorativas. Entretanto, algumas professoras já proporcionam às crianças as mais amplas possibilidades de expressão, estimulando a sua produção plástica. Diante dos achados, neste trabalho objetivamos apresentar a revisão bibliográfica, resultante das sessões de estudos e algumas análises preliminares dos dados produzidos/coletados até esse momento da pesquisa.

Palavras-chave: Prática-docente. Educação infantil. Artes.

INTRODUÇÃO

É sabido que as crianças desde que nascem são inseridas em um mundo de visualidades que estão ligadas à diversidade de culturas. Cabe às escolas e creches ampliarem a sua inserção nesse campo cultural, por meio da apropriação de elementos básicos de linguagens das diversas manifestações visuais, como: desenho, pintura, escultura, gravura, vídeo, cinema e televisão, entre outras. A criança também constrói o seu processo criativo por meio da imaginação e daquilo que habita no seu cotidiano. Assim, as artes visuais têm um papel fundamental no processo criativo e na ampliação de cultura da criança; as manifestações visuais de expressão da criança se enquadram no campo das artes visuais, inclusive os desenhos na areia, as pinturas nas paredes, as esculturas feitas de sucatas, as modelagens de argila e tantas outras produções.

A produção artística comunica e organiza ideias e, sendo a arte parte da cultura, a criança, ao se expressar, explora seu senso estético e deflagra percursos que são resultantes do modo de ver, representar e compreender o mundo. Essas experiências com artes visuais proporcionam às crianças o enfrentamento de inúmeros desafios e o prazer de descobertas, momentos em que elas podem ser as protagonistas no processo de aprendizagem e conhecimento, permeados pelas manifestações culturais e expressivas que já lhes pertencem.

O professor tem um papel fundamental nesse processo de ampliação do campo da arte, pois a criança precisa ser instigada e provocada aos novos desafios plásticos e estéticos. Sua função enquanto educador é possibilitar o aprofundamento de conteúdo, oportunizando a apropriação de conhecimento sobre a arte.

O presente trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida numa Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Beléme intitulada "As artes visuais e a ressignificação da prática docente na educação infantil: processos de expressão e criação na infância", cujo objetivo geral é investigar e analisar a prática pedagógica de professoras da educação infantil com o ensino das artes visuais para crianças de dois a cinco anos. Este trabalho vem sendo realizado desde 2016, com a preocupação de pesquisar quais são as experiências e atividades envolvendo as artes visuais na UEI, bem como analisar as concepções adotadas para o ensino das artes. A instituição investigada conta com um total de dez professoras que trabalham meio período, correspondendo a seis horas de trabalho, incluindo uma hora destinada para planejamento das atividades pedagógicas.

Através da pesquisa, buscamos discutir como o currículo da educação infantil pode atender às novas perspectivas das linguagens das artes visuais, de modo que as crianças se apropriem do fazer artístico não como algo que aconteça apenas eventualmente nas instituições, mas com a arte e a cultura caminhando juntas com as outras faces do conhecimento adquirido, proporcionando experiências que oportunizem a sensibilização do olhar, a contemplação do belo, o conhecimento e a apreciação da arte e que esses processos de experiências estéticas e expressivas sejam vivenciados por meio dos diversos materiais, texturas e espaços.

CAMINHOS DA PESQUISA

A partir dos estudos realizados com relação às artes visuais e sua importância na educação infantil, pretendeu-se analisar a prática pedagógica das professoras na Unidade de Educação Infantil (UEI), com relação ao ensino de artes na primeira infância. A instituição investigada conta com um total de dez professoras que atendem crianças de dois até cinco anos de idade. Trata-se de uma instituição pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Belém, no Pará.

A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico a pesquisa-ação, que permitiu com que fizéssemos algumas análises e reflexões a respeito do ensino da arte enquanto um movimento vivo, no qual as crianças têm autonomia e liberdade para se expressar a respeito de suas criações artísticas juntamente com as professoras.

Durante a pesquisa foram realizadas sessões de estudo a respeito das artes visuais, para melhor desenvolvimento da mesma, tendo como referenciais teóricos Barbieri (2012) Cunha (2012), Derdyk (2015), Mèredieu (2006), Pereira (2010), Vigotski (2000), entre outros.

Após os estudos realizados e planejamento do que seria desenvolvido na Unidade de Educação Infantil, demos continuidade com a pesquisa indo a

campo. No primeiro momento buscamos catalogar as experiências por linguagem visual e por turma, para depois, no segundo momento, apresentarmos às professoras nossas reflexões sobre as atividades desenvolvidas por elas. Oportunizamos, no terceiro momento, uma roda de conversa com o coletivo das professoras, com a intenção de problematizar os resultados preliminares da pesquisa. Com base nesses resultados, algumas ações foram organizadas, tais como: sessões de estudo, propostas de intervenções pedagógicas e planejamento a partir do olhar sensível das professoras. Diante dos achados, neste trabalho objetivamos apresentar a revisão bibliográfica, resultante das sessões de estudos e algumas análises preliminares dos dados produzidos/coletados até esse momento da pesquisa.

A importância do ensino das Artes Visuais na Educação Infantil

O ensino de artes visuais na educação infantil é de grande influência para a formação e o desenvolvimento da criança, na medida em que desperta sua sensibilidade e contribui para que expresse seus gostos, sensações e emoções de forma singular, oportunizando, também, o seu desenvolvimento na aprendizagem, possibilitando a ampliação do conhecimento do mundo em que está inserida e das coisas que a cercam, descobrindo novas possibilidades e novas habilidades. As artes visuais estão presentes no dia a dia das crianças que, através do uso das linhas, formas, rabiscos e desenhos no chão, na areia, em muros com diversos materiais se expressam, comunicam-se e demonstram seus sentimentos, pensamentos e emoções.

As artes visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema e outras linguagens. Elas representam uma forma de linguagem, pois através delas a criança brinca, interage e se comunica. Assim, é importante que os profissionais da educação infantil compreendam que as artes visuais são de suma importância para que sejam desenvolvidas a imaginação, criatividade e sensibilidade.

Diante disto, através dos estudos realizados durante a pesquisa, conseguimos compreender a importância das artes visuais nas instituições de educação infantil. Assim, para inserirmos o ensino de artes visuais na UEI pesquisada começamos a nos aprofundar a respeito do desenho infantil e da pintura, por compreender que essas práticas estão presentes na vida da criança desde muito pequena, pois até mesmo antes de entrar para a pré-escola, ela já tem contato com essas experiências, seja rabiscando paredes ou papéis. Portanto, observamos que as instituições infantis devem atentar para a importância de aprimorar essa linguagem que já é própria da criança, levando em consideração as contribuições que este trabalho trará para vida delas. A respeito disso, Barbieri afirma que

> trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a

> descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer. (...) Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estéticas, o ensino da arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem (BARBIERI, 2012, p. 18-19).

Analisamos que, mesmo que em alguns momentos as práticas das professoras estejam voltadas para a linguagem oral e escrita, e algumas delas tratem atividades relacionadas ao desenho como insignificantes, ainda é o desenho uma das principais atividades desenvolvidas na educação infantil dentro do campo da arte visual. Entendemos que a prática do desenho na primeira infância é de suma importância para o desenvolvimento da maturação da criança, pois através dele ela se expressa e se comunica, fala de si e descreve no desenho sua visão do mundo e das coisas ao seu redor. O desenho é uma representação gráfica da criança sobre aquilo que pensa, imagina, inventa ou recria. Segundo Derdyk,

> o desenho possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, por meio de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano, utilizando determinados instrumentos: lápis, cera, carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico de pena, vareta, pontas de toda espécie (DERDYK, 2015, p. 32).

Observamos que é fundamental que as professoras contribuam para a produção e o desenvolvimento na criação dos pequenos, utilizando materiais e instrumentos diversos que possam estimular sua criatividade e suas produções de artes, pois assim conseguiriam imprimir nelas suas características individuais.

A partir do momento em que a criança passa a ser vista não somente como um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias e um sujeito com direitos, é necessário que haja uma reconfiguração nas creches e pré-escolas quanto à prática docente, que deixa de ser apenas assistencialista e deve começar a dar o suporte necessário para as crianças, sendo mediadoras no processo de criação para que elas possam desenvolver suas habilidades.

A partir das observações realizadas, julgamos ser necessário que fizéssemos algumas intervenções teóricas através do diálogo com as professoras, a respeito da importância de possibilitar às crianças uma variedade de cores, fazendo com que elas tenham autonomia quanto às suas próprias escolhas para desenvolver as atividades propostas. Algumas professoras mostraram-se flexíveis quanto a essa prática. Destacando sempre a importância de que as atividades propostas não sejam vistas apenas como simples rabiscos, como observamos nos comentários de algumas professoras, mas sim como desen-

volvimento gráfico/plástico das crianças. Pois as interpretações feitas pelas professoras influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças, porque é através do incentivo e da mediação do professor que ela vai sentir confiança para progredir em suas produções. Com isso, uma de nossas reflexões para com as professoras da UEI foi no sentido de ultrapassar essas práticas que não se alteram na educação infantil, afinal, como afirma Cunha:

> ler o repertório de imagens infantis não se restringe a uma pergunta do adulto diante da produção de uma criança: "O que é isso?", quando a criança rabisca alguma forma que não entendemos. Nessa pergunta, está implícito que aquilo que a criança está realizando deve ser uma imagem realista e objetiva de algo. Muitas vezes, não há intencionalidade de representação por parte da criança, mas, diante da pergunta do adulto, ela responderá que está fazendo algo cognoscível, alterando assim, sua exploração imagética em função da expectativa do adulto (CUNHA, 2012, p.19).

A partir dessas reflexões, foi possível fazer com que algumas professoras pudessem compreender a importância da mediação do adulto, mas sem interferir na produção da criança, estabelecendo diálogos a fim de ajudar a desenvolver a sua percepção sobre o mundo e a criar possibilidades seguindo sua imaginação. Dessa forma, o momento em que as atividades de artes estão sendo realizadas torna-se produtivo tanto para as crianças quanto para as professoras, pois, através dos diálogos estabelecidos entre elas, é possível fazer novas descobertas e adquirir novos aprendizados.

A prática docente e sua ressignificação no ensino de Artes Visuais na educação infantil

A prática docente na educação infantil vem sendo campo de investigação, em especial, desde meados do século XX, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, onde garante os direitos da criança e a responsabilidade do Estado com a primeira infância.

Visando tais leis que vêm sendo estabelecidas nas últimas décadas, as unidades de educação infantil vêm se reconfigurando para atender as exigências dispostas na legislação atual, como, por exemplo, o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96 no título VI, art. 62, 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" (BRASIL, 1996). A melhora na formação do profissional da educação básica vem sendo constante, porém, em algumas instituições de ensino, nos deparamos com o distanciamento entre o que vem sendo discutido na teoria, durante a formação desse profissional, e o que é visto na prática.

No que diz respeito ao campo das artes, o debate sobre essa temática ganha maior campo de visibilidade quando há a aprovação do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), que tem como destaque alguns pontos que devem direcionar as práticas pedagógicas na educação infantil, entre eles o de que as crianças já possuem saberes e experiências que devem ser valorizados, que devem contribuir para a sua formação cultural e artística. Na educação infantil as crianças têm contato com as primeiras experiências da vida escolar, sendo seus primeiros conhecimentos de suma importância para sua maturação enquanto um ser em formação. Com relação ao campo artístico, os professores devem trabalhar de forma significativa, pelo fato de a arte ser uma linguagem que se faz presente no cotidiano de todos os indivíduos.

Apesar das mudanças que vêm sendo consolidadas no campo legal sobre o ensino da arte e dos esforços de alguns profissionais da educação infantil, é possível perceber um distanciamento entre o que a legislação prevê e o que ocorre na prática nas instituições. Entendemos que o professor carrega uma bagagem histórica, cultural e social adquirida durante sua vida e formação acadêmica, tendo suas especificidades quanto à sua prática docente. Por isso, à medida que ocorrem mudanças, esse profissional deve ressignificar a sua prática, reelaborando novos conhecimentos e agregando novas experiências, além daquelas que já possui, possibilitando, assim, o surgimento de novos saberes e novos processos criativos, como relata Cunha,

> é fundamental que os professores se deem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Para que as crianças tenham a possibilidade de se desenvolver na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil (CUNHA, 2012, p. 16-17).

Uma das principais barreiras encontradas para o aprofundamento do ensino das artes visuais na educação infantil ainda está na formação dos professores, pois o assunto ainda é pouco abordado, logo essa formação influenciará negativamente na prática pedagógica do ensino das artes visuais. No período de observação da prática envolvendo as atividades de arte das professoras da Unidade de Educação Infantil, deparamo-nos, em um primeiro momento, com a postura tradicional de algumas professoras com relação às atividades desenvolvidas. A princípio, as professoras limitavam o acesso das crianças aos materiais para o desenvolvimento das atividades, fazendo com que as produções não transmitissem, de fato, as características específicas de cada criança.

Os professores e as crianças fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, portanto é imprescindível a interação entre ambos, fazendo com

que o principal objetivo seja o processo de criar e fazer juntos, pois é neste envolvimento que ocorre o desenvolvimento da criatividade. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, ele deve estar ciente de que a criança, além de conhecer sobre artes, deve apropriar-se de seus fundamentos, explorando os diversos campos e produzindo de forma significativa. Deste modo, o fazer artístico vai além de simplesmente disponibilizar os materiais, como lápis, caneta, folha de papel. É necessário que sejam oferecidos meios e instrumentos que estimulem a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto, ampliando seu acesso a diversos materiais, dando-lhes oportunidade para ter novas experiências. A criança, desta forma, enquanto produz, cria e imagina, conhece a si mesma e ao mundo que a cerca.

A respeito do papel do professor, Barbieri destaca que

> o lugar do educador se assemelha ao do artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos. O professor percebe as crianças como o artista se aprofunda em suas investigações. O professor cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo também que o conteúdo trabalhado o transforme e se atualize a cada aula, por meio da relação que se estabelece com a criança (BARBIERI, 2012, p.21).

Sendo de suma importância que o professor tenha o entendimento do quanto pode contribuir para o fazer artístico daquela criança e ajudá-la no seu processo de maturação, compreendendo que cada professor tem suas especificidades na sua maneira de ensinar, transmitindo para ela todo o conhecimento adquirido durante a sua formação e seus estudos com relação às vivências no campo da arte, proporcionando assim momentos de interação e aprendizado entre professor e aluno.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Esta pesquisa evidenciou pontos importantes sobre a prática e os saberes docentes e a importância da arte na educação infantil. Sabemos que o processo de formação do professor é algo inacabado e que ele se apropria dos saberes, reelaborando-os e reinventando-os a partir da sua singularidade. A partir dos diálogos, formações e intervenções pedagógicas realizadas para auxiliar as professoras da UEI em suas práticas pedagógicas, podemos perceber o quanto a pesquisa contribui de forma significativa nas suas posturas quanto ao fazer artístico, entendendo que trabalhar com arte na educação infantil vai além de pintar figuras com modelos pré-estabelecidos, e que restringir o aprendizado das crianças a esses modelos impede que elas vivenciem momentos significativos através das experiências com arte. Uma visão mais ampla do ensino da arte é capaz de desenvolver nas crianças a criatividade e a expressividade.

A pesquisa pôde proporcionar novas concepções para as professoras que ainda detinham apenas a prática tradicional, possibilitando às mesmas a compreensão de inúmeras experiências novas no campo da arte que fazem parte da sua história enquanto profissional da educação. Compreendemos, assim, que o professor não pode ensinar aquilo que não conhece e que primeiramente ele deve ter as suas próprias vivências no campo artístico para poder transmitir conhecimentos para seus alunos, aprofundando seus estudos na temática, a fim de saber valorizar as obras produzidas pelas crianças, refletindo assim nos aspectos gerados por estas obras.

Ao colocar em prática os conhecimentos novos adquiridos, percebemos uma valorização e um reconhecimento do "belo" nas produções feitas pelas crianças, pois, a partir das reflexões produzidas no âmbito da pesquisa, as professoras começaram a perceber que a criança reage e reflete de forma singular diante das experiências propostas, imprimindo nos seus desenhos os seus próprios gostos, e compreenderam que essa criança já detém uma bagagem histórico-cultural que lhe possibilita ter suas características individuais e únicas enquanto participa do processo de criação com as artes visuais.

Nesses momentos, confirmou-se aquilo que diz Barbieri quanto às intervenções terem uma função importante na prática docente:

> Algumas de nossas intervenções são dar continuidade àquilo que as crianças estão envolvidas, oferecer outras peças para o jogo, garantir a organização para que a investigação possa se estender e para que as crianças possam tomar consciência e compartilhar suas descobertas e prazeres ou seus desafios e dúvidas. Podemos investir nossas ações na escola em sequências amplas, onde há um desencadeador de propostas: uma surge a partir das reverberações da outra (BARBIERI, 2012, p.44).

Quanto aos materiais utilizados, percebemos que as professoras se empenharam para levar para as crianças instrumentos diferentes que elas ainda não haviam tido contato na UEI, na fase final da pesquisa fizemos a observações das novas práticas com ensino da arte e as possibilidades que surgiram foram inúmeras, entre elas, a produção de tinta natural, que uma das professoras preparou na sala com as crianças (tinta com beterraba, água e cola). Em seguida, as crianças puderam utilizar a tinta que elas mesmas haviam feito nas suas pinturas. Em outra turma, a professora utilizou um tipo de papel da cor preta e deu para as crianças desenharem com giz branco, o que para elas foi uma descoberta e um aprendizado novo, pois normalmente é utilizado o papel branco. Podemos notar que para trabalhar com a arte, o educador precisa entender o sentido e no que isso implicará para o desenvolvimento daquela criança, e assim ele poderá inovar em suas práticas pedagógicas, na medida em que obtém conhecimento das mesmas e o quanto são significantes para o desenvolvimento da criança, a qual está em constante mudança e transforma-

ção, aptas a passarem por essas experiências inovadoras que podem proporcionar momentos novos em seus processos de criação e expressão.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. BARBOSA, A. M. **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, Susana Rangel. A importância das artes na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DERDYK, Edith**. Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

TRIP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução mercadológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n 3, set/dez 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

AS CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS: ENTRE A LIVRE EXPRESSÃO E AS ATIVIDADES DIRIGIDAS

Bruna Molisani- FFP/UERJ
bmolisani@gmail.com
Júlia Abreu Machado- FFP/UERJ
juliaabreu93@hotmail.com
Luciana Porto da Mata- FFP/UERJ
lucianaportodamata@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca das possibilidades de expressão das crianças nos cotidianos das escolas. Baseadas em Vigotski e nas abordagens italiana e pikleriana, analisamos situações observadas em uma unidade de educação infantil do município de Niterói, no Rio de Janeiro. As perguntas norteadoras do trabalho são: O trabalho pedagógico desenvolvido na escola considera as crianças e suas especificidades e explora as diferentes linguagens em sua riqueza expressiva, comunicativa, cultural e social? Como estão organizados os tempos e espaços de livre expressão das crianças e o que se produz neles e a partir deles? Os primeiros registros de observação apontam para um não reconhecimento da criança como sujeito nas relações e para o trabalho com a linguagem distante de seu caráter plural, inventivo e constitutivo dos seres humanos enquanto seres simbólicos. Se, por um lado, fora da escola as diferentes linguagens se combinam para uma comunicação eficaz, dentro dela observamos práticas que privilegiam o uso de uma linguagem em detrimento de inúmeras outras. Apesar disso, as crianças continuam a nos dizer: com os olhos, com os gestos, com os desenhos e com as mais diversas formas que encontram de produzir significados. A falta de observação para o que as crianças elaboram, criam e recriam tem como consequência um trabalho pensado sob a ótica do adulto no qual a criança é vista como passiva e dependente. De outro modo, a compreensão da criança como ser inventivo e participativo, que faz uso de diferentes linguagens para se relacionar com o mundo e dar sentido ao vivido, se traduz em práticas significativas que respondem aos interesses da criança e favorecem o seu desenvolvimento. Neste trabalho, destacamos o papel do adulto como organizador dos espaços de experiência das crianças, que deve estar atento à qualidade e variedade de recursos disponíveis a elas bem como às suas possibilidades de atuação e exploração. Entendemos que esses espaços devem convidar as crianças à expressão, à busca de solução de problemas, à autonomia e ao conhecimento de si e dos outros. Assim, enfatizamos a importância da atenção do adulto aos momentos de exploração individual e coletiva das crianças, demonstrando interesse por suas ações e procurando pistas para possíveis intervenções no

espaço. Em busca de provocar outros olhares sobre a autonomia, a potencialidade e a criatividade tanto da criança como do adulto no que se refere à autoria sobre o seu trabalho, desenvolvemos oficinas com duas turmas, uma de crianças com 2 anos e outra de crianças com 5 anos, a fim de proporcionar espaços de livre expressão e conhecer as produções decorrentes dela. Analisamos as brincadeiras, as interações, os movimentos e as produções gráficas e orais das crianças nas situações observadas. Problematizamos a relação entre adultos e crianças na escola, as atividades dirigidas que constituem o trabalho pedagógico, e apresentamos possibilidades de práticas que abram caminho para a criação e a imaginação como aspectos centrais na pequena infância.

Palavras-chave: Infância. Linguagem. Livre expressão.

INTRODUÇÃO

Desde seus primeiros dias de vida, o bebê busca formas de se comunicar e atribuir sentido ao que vive. Ao entrar em relação com um outro social disponível a atender suas demandas, vai aprendendo novas e mais complexas formas de se expressar, apropriando-se da cultura e das diferentes linguagens. Nesse processo, a criança pequena já é ativa tanto nas relações, pois participa, interage e busca formas de se dizer, quanto em seu próprio desenvolvimento, pois transforma, reelabora e internaliza o que vive e aprende com o outro.

A Educação Infantil, entendida como espaço importante de socialização, experiências, brincadeiras, interação e produção de diferentes linguagens, contribui para a construção da autonomia da criança e para a ampliação das suas formas de conhecer e se expressar, criar e transformar.

Em documentos oficiais do MEC voltados para a educação da primeira infância, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aponta-se a importância da interação com diferentes linguagens. Seres sociais, as crianças têm, naturalmente, necessidade de se comunicar: com os olhos, com os gestos, com os movimentos, olhares, desenhos, entre outros. Segundo Corsino (2012, p.48),

> [...] no contexto das relações que se estabelecem no interior das escolas, é a presença da linguagem que pode garantir a vida, a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Nesse texto, destacamos o trabalho com diferentes linguagens em seu caráter plural e inventivo que, ao favorecer o intercâmbio de experiências e abrir espaço para os modos distintos de se dizer da criança, permite ao adulto conhecer e se relacionar com ela, percebendo seus interesses e singularidades

para uma melhor organização dos ambientes e práticas. Apresentamos os referenciais teóricos com os quais vimos dialogando, para, em seguida, analisar situações do campo de pesquisa.

Abordagens teóricas sobre infância e linguagem

Apesar das potencialidades apontadas no que se refere ao trabalho com linguagens no cotidiano da Educação Infantil, ainda é comum encontrar práticas que não favorecem seus diferentes usos, possibilidades de interação e de produção de significados. Nestes casos, o trabalho com as linguagens fica fragmentado, seja quando o educador privilegia o uso de uma linguagem em detrimento de inúmeras outras, seja quando desconsidera os momentos de livre expressão das crianças.

Considerar as linguagens de maneira fragmentada é distanciá-las de seu uso social, comunicativo e cultural, no qual as linguagens se complementam, se apoiam e se combinam para uma comunicação eficaz. De acordo com Vigotski (2007), a aprendizagem das linguagens se dá de forma descontínua e complexa, em que a criança, aos poucos, vai construindo seu próprio sistema de signos. Buscando entender o processo de desenvolvimento da escrita enquanto cultural e simbólica, o autor destaca a importância de reconhecer outras linguagens como parte desse processo, como o gesto, o desenho e a brincadeira de faz de conta. Para ele, o gesto é "o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 128).A brincadeira de faz de conta e o desenho, por sua vez, inicialmente apoiados por gestos representativos e pela linguagem verbal, se desenvolvem até que se transformam em signos independentes.

Além de Vigotski (2007, 2009), que nos ajuda a pensar os processos de criação, imaginação e desenvolvimento humano, buscamos diálogos com a abordagem italiana e com a abordagem pikleriana para pensar as possibilidades de expressão desde os momentos de cuidado, a exploração e o movimento livre, a autonomia e a competência da criança, bem como o papel do professor como organizador dos ambientes.

Na abordagem italiana de Reggio Emilia, ganham destaque a comunicação e a expressão das *cem linguagens* da criança; o diálogo e a escuta; o intercâmbio de experiências; a ideia do ambiente como "o terceiro educador"; a busca de resolução de problemas; a pesquisa; a cooperação (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a,b).

A abordagem Pikler, voltada principalmente às crianças de 0 a 3 anos, enfatiza a importância da autonomia e do sentimento de competência; o vínculo afetivo; a observação; a reciprocidade; o movimento livre e respeitoso ao tempo de cada criança; a organização dos espaços e a seleção dos materiais; a expressão das crianças e a reciprocidade nos momentos de cuidado (FALK, 2016; KÁLLÓ, BALOG, 2017).

Nas duas abordagens, a criança é entendida como sujeito nas relações, curiosa e competente, com desejo de aprender e de se expressar das mais variadas formas. Neste trabalho, destacamos o papel do professor como organizador dos espaços educativos e como parte importante das relações que neles se estabelecem, demonstrando interesse pelas ações das crianças e por seu desenvolvimento integral, pois, como afirma Guimarães (2011, p. 52),

> A ação das crianças sobre os objetos e nos relacionamentos gera significados, interações, formas de comunicação nem sempre previstas pelos adultos, mas, à medida que são valorizadas por eles, transmitem às crianças a ideia de que seu movimento inventivo e autoral é importante.

Analisamos, a seguir, situações vividas no campo de pesquisa.

Atividades dirigidas e oficinas de livre expressão no cotidiano da creche

Estamos desenvolvendo nossa pesquisa em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada em Niterói, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. Acompanhamos o cotidiano de uma turma de crianças de 2 anos e de outra com crianças de 5 anos, além de desenvolvermos, com ambas as turmas, oficinas de livre expressão.

Os primeiros registros de observação do cotidiano indicaram reduzido espaço para a livre expressão das crianças, predominando atividades dirigidas, em que o excesso de intervenções das professoras nas ações das crianças e a baixa flexibilização na organização dos espaços e dos recursos disponibilizados às crianças não favorecia a construção de autonomia e a manifestação por meio de múltiplas linguagens.

> As professoras começaram a chamar as crianças até uma mesa para que pintassem uma folha com tinta amarela. Na folha,havia alguns desenhos de estrela. Em um momento, ouço a professora Luísa dizer: “Tenta pintar dentro da estrelinha”. Em outro, vejo-a segurando os dedos de um menino para ajudá-lo a pintar. [...] Chega a vez de Eduarda fazer a atividade de pintura. Ela estava ao meu lado e disse que não queria ir, quis chorar. Luísa disse que só faltava ela e se referiu à menina como “a única que nunca se interessa por nada”. Veio até ela e levou-a até a mesa da atividade, contra a vontade da menina. A professora Moema, que tinha ido ao banheiro, voltou e perguntou se a menina tinha feito a atividade, dizendo à Luísa que tinha que fotografar. (Diário de campo, turma de 2 anos, dia 26/03/2018)

Neste trecho, evidenciam-se questões que vão na contramão de um trabalho com a linguagem em sua dimensão expressiva. A folha marcada com desenhos feitos pelo adulto, as intervenções da professora e a disponibilidade

de uma única cor (amarelo) para realizar a pintura impedem que as crianças possam usar livremente a tinta e o papel como materiais para criar e recriar.

Vigotski (2009) destaca a importância da atividade de criação, que está relacionada à função criadora ou combinatória do cérebro. Segundo o autor, tudo o que criamos, seja no campo material ou imaterial, é produto de nossa imaginação, que se constrói com base em nossas experiências anteriores. Quanto mais ricas as experiências, maiores as possibilidades de imaginação e criação.

De acordo com a abordagem italiana, "a criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender" (MALAGUZZI, 2016, p. 82).

No que se refere à organização dos espaços e recursos disponibilizados às crianças, observamos pouca flexibilização nas duas turmas. Nos momentos de brincadeira livre, as crianças dispunham quase sempre dos mesmos materiais, em sua maioria, brinquedos estruturados. O pátio da escola, apesar de extenso, era pouco aproveitado pelas professoras no sentido de possíveis intervenções no espaço e acréscimo de novos elementos e desafios às crianças. Em alguns dias, no entanto, vimos modificações no espaço:

> Ao chegar na sala, vi uma organização diferente do espaço. O "castelo" de espumas estava montado [...]. Em uma parte da sala, diversas caixas vazias de mesmo tamanho (de um mesmo produto) estavam empilhadas, formando uma torre.Embalagens de ovos e uma garrafa de amaciante estavam atrás da torre de caixas.Numa das mesas, um brinquedo de encaixe de argolas plásticas. [...] Um dos meninos retira umas argolas da mesa. Moema diz: "Argolinha só aqui em cima da mesa, caixa aí, mas pode brincar...". Jully parece não ouvir o que ela disse e, alguns segundos depois, pega uma argola e coloca dentro da caixa que pegou para brincar.Depois, Jully pega a garrafa de amaciante que estava em cima de uma cadeira. Moema diz a ela: "A tia ainda não deixou brincar com as garrafas, brinca com as caixinhas". Moema interage com algumas crianças que estão observando e explorando as caixas, dizendo: "Aqui, forma uma torre com as caixinhas!"/ "Olha, vou fazer umaenorme!".A partir da intervenção da professora, Arthur e Jully constroem uma torre."Que lindo!" – diz Moema. (Diário de campo, turma de 2 anos, dia 26/03/18)

Neste fragmento, podemos ver um espaço reorganizado que, embora apresente recursos diferenciados às crianças, não funciona como um convite à exploração. Isto porque as possibilidades de descoberta foram cerceadas pelo adulto que delimita os locais, compartimentalizando o ambiente. Ou se brincava de argola, ou se brincava com as caixas. As caixas,

previamente empilhadas, somavam-se à voz da professora sugerindo às crianças o que fazer.

Na abordagem Pikler, encontramos reflexões importantes para pensar o papel do educador, que não deve abandonar a criança em seus momentos de exploração, mas, ao contrário, estar atento às suas explorações, intervindo apenas quando necessário, o que se constitui num grande desafio em direção à construção da autonomia pela criança. Segundo Tardos (2016, p. 78),

> Os adultos, geralmente, gostam de fazer coisas com a criança, lhe ensinar algo, lhe dizer algo, brincar com ela. Não há nada mais difícil para os adultos do que se absterem de intervir naquilo que faz a criança, ou de esperarem, pacientemente, o resultado de sua iniciativa, de suas tentativas. Não há nada mais difícil do que abster-se de ensinar como se faz uma construção, de apressar a criança que parou, por um instante, frente à porta de uma garagem que achou interessante, durante o passeio.

Nesse sentido, acredita-se que a criança não precisa ser estimulada, nem ser constantemente objeto de elogios, pois, em um ambiente rico, ela terá interesse natural em se relacionar com seu corpo e se movimentar para atingir os objetivos que ela mesma delineia. Nesses momentos de exploração e expressão livre da criança com o corpo, cabe ao professor a reciprocidade no olhar, na observação, na escuta.

Nas experiências de Reggio Emilia, encontramos na escuta uma forma de reconhecimento das múltiplas linguagens da criança e uma busca de interpretação a cada uma delas. Para Rinaldi (2016, p.236), "a escuta remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem".Sendo assim, o papel do professor não é diminuído em sua importância, ao contrário, pois, através de sua escuta e sensibilidade, poderá compreender melhor as demandas das crianças, dialogar com elas e renovar suas práticas.

Nas observações realizadas no cotidiano da UMEI, evidenciamos a presença da música, linguagem que, comumente, ganha destaque nas práticas na Educação Infantil. No entanto, quando aparece, costuma vir carregada de textos empobrecidos, como marcador da rotina diária, tornando-se mais uma obrigação do que uma fruição.

> Por fim, uma música de bom dia – ♪ "Bom dia, [nome da criança], como vai?". Nesta última, as 22 crianças, além de mim e das professoras, foram interrogadas pela canção.Algumas crianças estavam de cabeça baixa nesse momento.A canção prevê a resposta "tudo bem", mas, hoje, algumas crianças responderam negativamente dizendo que não estava tudo bem. Allana, por exemplo, disse: "-Tudo mal.".Algumas das que estavam com a

> cabeça abaixada não responderam. Em resposta às crianças que diziam não estar bem, a professora Milena dizia um "iii..." e seguia a canção. (Diário de campo, turma de 5 anos, 03/07/18)

Diante desse fragmento, podemos inferir que a presença de uma linguagem não é, necessariamente, a garantia da ampliação das possibilidades de expressão das crianças. Neste caso, podemos ver o contrário, quando outras linguagens - gestos, expressões corporais e faciais que demonstravam desânimo ou tristeza, foram desconsideradas em detrimento da música, que parecia ter o dever de continuar.

Assim, as observações realizadas no cotidiano da UMEI confirmaram nossa escolha pelo investimento na realização de oficinas que favorecessem a livre expressão das crianças. Com essa intenção, começamos a planejar o espaço, selecionar os materiais, delinear objetivos – para nós e para as crianças. Alguns dos objetivos orientados para nós foram: perceber como as crianças se relacionam com os objetos oferecidos; perceber como as crianças vivem as diferentes linguagens. Como objetivos para as crianças, tínhamos: interagir livremente com os diferentes objetos; expressar-se em diferentes linguagens; movimentar-se livremente.

Dentre os diversos materiais disponibilizados, tínhamos: livros, potes de diversos tamanhos, cores e texturas, latas com tampa, caixas de papelão, tecidos, objetos colecionáveis e elementos da natureza. Na seleção dos materiais para a oficina, tivemos como preocupação garantir que tivéssemos variedade de materiais (plástico, papelão, metal, silicone, dentre outros) e quantidade suficiente de objetos para que todas as crianças pudessem explorar com tranquilidade. Se um excesso de objetos poderia dispersar as crianças em suas explorações e dificultar sua mobilidade no espaço, a falta deles, por outro lado, poderia gerar disputas. Sobre o espaço, com exceção dos livros, que ficaram dispostos sobre um tapete, os demais objetos foram organizados em cantos sobre o chão, cuja firmeza facilita o deslocamento das crianças e a sua motricidade.

Ao compararmos as ações e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças de 2 e 5 anos nas oficinas, identificamos que, no grupo de 2 anos, os objetos serviam, sobretudo, às ações individuais de coleta, exploração, coleção e construção, enquanto no grupo de 5 anos, os mesmos objetos compunham, com maior frequência, um jogo simbólico. Com os tecidos, por exemplo, as crianças de 5 anos viraram heróis, princesas, noivo e noiva.

Se entre as crianças de 5 anos eram maior a interação e a presença de grupos, que se movimentavam juntos, conversavam e adentravam o faz de conta, entre as crianças de 2 anos ganhava destaque a exploração individual, os olhares fixos e concentrados aos próprios movimentos, mas também aos movimentos dos colegas, como podemos perceber na cena descrita abaixo:

> Talita está carregando dois potes com tampa de um mesmo molde, mas de cores diferentes – um verde e um azul. A menina se senta no chão com os potes; sacode cada pote com uma das mãos; levanta do chão, sem soltá-los. Anda pela sala, para, observa o entorno e vai até um canto onde se encontra outro pote do mesmo formato. Logo, a menina empilha o pote verde sobre o rosa que acabara de encontrar; destampa o pote verde, no que cai uma das peças de encaixe que estava dentro dele; desfaz a construção que acabou de fazer, deixando cair a outra peça que estava dentro do pote; sacode o pote verde já vazio e coloca, novamente, uma peça dentro dele. [...] Talita olha para os lados, procurando algo, até que encontra a outra peça que havia caído. [...] A menina caminha levando os potes azul e verde. (Descrição de vídeo produzido na oficina realizada no dia 22/08/2018)

O olhar observador de Talita, que encontra um pote do mesmo tamanho para sua coleção, a memória que lembra faltar uma das peças de encaixe, os movimentos que demonstram prazer em fazer e desfazer a construção e que fazem com que ela perceba que o pote com peças dentro produz um som ao ser sacudido, são algumas das diversas atividades que envolvem prazer e esforço cognitivo das crianças.

Sobre o processo de colecionar, Kálló (2017, p. 44) aponta que

> Nesse processo de recolher, a criança descobre buscando e elegendo entre vários objetos, que existem diferenças entre eles e observa suas particularidades. [...] Examinar, comparar, abstrair certas propriedades e descartar outras agrupando-as por características.Todos são processos intelectuais repetidamente evidenciados por crianças interessadas em colecionar e onde percepção e ação permanecem estreitamente unidas.

Somada a esses tantos processos intelectuais da criança, está a importância do ato de colecionar para a construção de sua personalidade. Para Kálló (2017, p.44), "a criança que tenta manter a posse dos objetos recolhidos experimenta o conceito de "meu", seu" e "nosso" e aprende os comportamentos relacionados a esse conceito". Esses conceitos, fundamentais para o desenvolvimento infantil, conhecimento de si e dos outros, foram observados em gestos de várias das crianças de 2 anos ao longo da oficina. Entre eles, um movimento que vemos no início e no fim do registro supracitado: o de carregar "seus" objetos por onde fosse para mantê-los consigo.

Além do ato de colecionar, as crianças também manipulam os objetos para fazer construções. Balog (2017) descreve diferentes ações realizadas por crianças no primeiro ano de vida, que constituem o início da brincadeira de construção: colocar um objeto sobre o outro, encaixar um objeto dentro do outro, empilhar, organizar objetos em filas ou em grupos. Nas oficinas realizadas, a construção foi experimentada por várias crianças e de diferentes

maneiras, possibilitando desafios e a vivência de noções de espaço, equilíbrio, profundidade, dentre outros. Daniel, de 2 anos, viveu parte da oficina empilhando objetos:

> A oficina inicia às 9h30 da manhã.A primeira turma é o GREI 2. A sala está arrumada em estações com diferentes materiais: panelinhas e colheres de pau, peças de encaixe, livros, cestas e folhas, tecidos, potes plásticos, bolas de plástico, latas de leite. Cada criança se interessa de maneira diferente pelos objetos que estão ali e o primeiro lugar de concentração é a estação das panelinhas e colheres de pau, onde as crianças brincam de fazer comidinhas. Um segundo grupo se senta para ler as histórias, mas o que mais interessa são as estações das panelas. As crianças pegam as folhas e as fazem de ingrediente. Uma das crianças diz "estou fazendo arroz".Daniel está sentado, pega as latas de leite, encaixa as tampas e, em seguida, coloca-as uma em cima da outra, formando uma pilha que logo cai.Retorna a fazer a mesma coisa, mas desta vez consertando o erro que fez a sua pilha cair da primeira vez, alinhando as latas com cuidado e mantendo suas mãos ao redor das latas, na tentativa de mantê-las equilibradas, sem nelas encostar. Seu corpo move-se verticalmente a cada lata que coloca na pilha. Insiste mais uma ou duas vezes no mesmo processo e deixa as latas. Sua atenção se volta para peças plásticas coloridas de encaixe, que lembram moléculas. Repete o mesmo processo das latas ao tentar empilhá-las, mas vendo que não teria sucesso com essas peças, parte para a estação das panelas e vasilhas. (Descrição do vídeo produzido na oficina de 22/08/2018 – GREI 2).

As ações de Daniel mostram como a exploração de objetos com propriedades diferentes possibilitou que ele testasse suas habilidades sobre como colocar um objeto em cima do outro, percebendo que as peças plásticas pequenas com superfície arredondada são mais difíceis de empilhar e manterem-se equilibradas.

Apesar da predominância das explorações individuais na turma de 2 anos, foi possível perceber que algumas delas brincaram juntas e se envolveram em brincadeiras cooperativas em que, sem fazer uso das palavras, conseguiam se comunicar eficazmente por meio de outras linguagens.

A abordagem Pikler, também conhecida como pedagogia dos detalhes, tem o movimento livre como um de seus princípios. Prezando pelo respeito ao ritmo próprio do desenvolvimento de cada criança, a abordagem ressalta a não-intervenção direta em suas atividades, favorecendo a autonomia e o sentimento de competência ao conseguir realizar algo por si mesmo. Ao longo da oficina, evidenciamos várias situações em que as crianças puderam experimentar esse sentimento.

> Luiza pega uma esteira de bambu que encontra no chão.A esteira está um pouco dobrada. Ela estica a esteira, depois a enrola. Estica-a novamente; enrola. Volta a esticar, mas, dessa vez, a menina diz "aaaa", expressão que se prolonga até que termine a ação. Enrola de novo e, antes de esticar novamente, diz: "aaa, já sei!", em tom de surpresa. Luiza estica a esteira e, agora, coloca-a sobre o chão. Na sequência, a menina se levanta e pisana esteira, batendo o pé como se bate num tapete. (Descrição do vídeo produzido na oficina do dia 22/08/2018 – GREI 2)

Cada criança tem um tempo, um ritmo diferente para realizar uma atividade. Para Luiza, o interesse pelas ações de enrolar e desenrolar, que faziam com que a esteira assumisse uma forma ou outra, a liberdade para repetir os movimentos, comparando, observando e fazendo uso de sua memória, possibilitou que ela mesma decidisse quando findar a brincadeira, o que se deu quando considerou "já saber". Seu olhar e sua voz expressavam alegria e surpresa ao explorar e descobrir.

A esteira, que passa a servir para outra ação – pisar, revela uma das riquezas favorecidas pela presença de materiais não-estruturados: suas inúmeras possibilidades de transformação. O movimento de "bater o pé sobre", ao passo que representa mais uma tentativa de exploração, também pode dar pistas de suas relações vividas com outros objetos de cultura – como o tapete. Entendendo que nos desenvolvemos a partir de processos interpessoais, que são transformados em processos intrapessoais (VIGOTSKI, 2007), a apreensão do uso historicamente construído sobre o objeto pressupõe uma mediação social.

Assim, em um espaço pensado para permitir a livre expressão das crianças, além de fazer uso de diferentes linguagens – o movimento corporal, gestual, a oralidade, dentre outras –, a criança revela conhecimentos sobre o mundo, construídos com os outros a partir de suas interações e ressignificações do vivido, que deixam marcas na brincadeira, em um entendimento de que fantasia e realidade não se dissociam (VIGOTSKI, 2009), mas se enriquecem mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a criança como sujeito de linguagem, que age e interage com o mundo produzindo sentidos acerca dela mesma, dos outros sujeitos, dos objetos e do próprio mundo leva-nos a problematizar práticas pedagógicas que se sustentam, majoritariamente, em ideias pré-concebidas pelos adultos, cristalizadas em uma cultura escolar que, desde a Educação Infantil, limita as possibilidades de livre expressão, de criação, de autoria das crianças.

Buscando aprender com as crianças sobre suas maneiras de se relacionar com o mundo e de se expressar, realizamos oficinas que constituem

espaços-tempos que afirmam a potência das crianças e exigem de nós, adultos, deslocamentos para pensar a docência com crianças pequenas a partir de referências que nos convidam a observar e escutar os pequenos, dialogar com eles, criando espaços acolhedores, seguros, instigantes, interessantes, permanecendo atentos às crianças e disponíveis para suas necessidades, possibilidades e produções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, pp. 47-64.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1.

_____. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**.Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2.

FALK, Judit (Org.) **Abordagem Pikler, educação infantil**.Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Anelise. (Org.) **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011, pp. 49-55.

KÁLLÓ, ÉVA. Colecionando. In: **As origens do brincar livre**. Tradução da versão inglesa para o espanhol Susana Martínez. São Paulo: Omnisciência, 2017, pp. 41-47.

KÁLLÓ, E., BALOG, G. **As origens do brincar livre**. Tradução da versão inglesa para o espanhol: Susana Martínez. São Paulo: Omnisciência, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**.Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, pp. 57-97.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (Orgs.) **As cem lin-**

guagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2, pp. 235-247.

TARDOS, Anna. As atividades dirigidas. In: FALK, Judit (Org.) **Abordagem Pikler, educação infantil**.Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016, pp. 70-79.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**.Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka.Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS CRIANÇAS, O LIVRO DE LITERATURA E A PROFESSORA: A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE SENTIDOS NAS RODAS DE HISTÓRIA

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Universidade Federal de Pernambuco
carolperrusi@hotmail.com/ carol.perrusi@ufpe.br
Ana Raquel da Rocha Bezerra
Universidade Federal de Pernambuco
anaraqueldarochaa@gmail.com
Jane Rafaela Pereira da Silva
Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Recife, PE
jane.rafaela@hotmail.com
Grupo de pesquisa PLEEI – Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil

PONTOS DE PARTIDA...

Ao observar crianças, desde bem pequenas, na sua interação com livros de literatura, é evidente o interesse que revelam por esses objetos da nossa cultura. Assim, facilmente identificamos comportamentos de curiosidade em relação às ilustrações ou preferências por certos livros ou personagens. Com frequência, também observamos comentários que indicam conexões construídas entre o enredo da história e suas experiências pessoais, expressão de opiniões sobre eventos ou ações de personagens, imitação de seus movimentos corporais, entre tantos outros sinais que indicam uma aproximação íntima entre as histórias e o universo infantil. Ao observar crianças em rodas de história é, igualmente, possível constatar seu engajamento para construir sentidos a partir do que escutam.

Estar sensível a todos esses indícios apontados acima expressa uma concepção de criança contrária àquela que a designa como "não falante" ou passiva diante do mundo. No campo da linguagem oral e escrita, em particular, significa considerar que as crianças pensam, reelaboram o seu pensamento e buscam extrair e produzir sentidos de forma ativa e original.

Nesta pesquisa, partimos da concepção de criança apresentada acima, bem como de uma visão de leitura como resultado da interação entre oleitor/ouvinte, o autor e o texto. Desse modo, entendemos que a construção de sentidos na interação com textos literários se dá a partir da base textual e das experiências de mundo e de outras leituras, hipóteses e questionamentos trazidos pelo leitor/ouvinte para a situação de leitura. Trata-se, portanto, de uma concepção interacional (dialógica) da língua, a partir da qual os sujeitos são considerados atores sociais que se constroem e são construídos na inter-relação com o texto, produzindo sentidos em um determinado contexto social, temporal e espacial (MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2006).

Nessa mesma direção, Cosson (2009) brinca com as palavras quando destaca que ler não é um ato "solitário" e, sim "solidário", enfatizando o aspecto não-individual da leitura, visto que "ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço" (COSSON, 2009, p. 27). Ao definir o letramento literário como apropriação da linguagem literária como um modo singular de construir sentidos, o autor destaca que este processo precisa estar atrelado a certas condições, a saber: o contato direto do leitor com a obra; a formação de uma comunidade de leitores e a ampliação do repertório literário. Para isso, segundo Cosson (2009), faz-se necessário que a escola assuma um trabalho sistematizado e contínuo de mediação.

Desse modo, assim como Cosson (2009), defendemos que além de atividades que promovam o puro deleite ou fruição a partir da experiência literária, a formação de leitores envolve a proposta de situações em que a reflexão sobre o que foi lido seja o foco da mediação (BRANDÃO; ROSA, 2010). Nesse sentido, temos destacado o papel da professora da Educação Infantil na condução de rodas de história e a possibilidade que essa atividade oferece para a construção de uma base favorável para a formação de leitores ativos, críticos, que apreciam o que escutam e buscam produzir sentidos, antes mesmo que possam ler de forma independente.

Nessa perspectiva, diversos autores (GHISO; McGUIRE, 2007; WISEMAN, 2010; BRANDÃO;ROSA, 2010) tem ressaltado que a mediação da professora deve estimular o diálogo entre as crianças e os livros de literatura, ouvindo o que elas têm a dizer sobre as histórias que escutam, dando-lhes oportunidades de discutir suas ideias, refletir sobre as experiências pessoais que a história lhes suscita, bem como sobre os conhecimentos de mundo que vão sendo agregados ao texto e as interpretações que elas constroem a partir do que escutam e do que observam nas imagens.

Em síntese, entendemos que as rodas de histórias em que a professora de Educação Infantil lê e conversa sobre o que leu podem, portanto, se constituir em um espaço privilegiado para a ampliação da experiência literária e para o desenvolvimento de uma escuta ativa e crítica por parte dos pequenos leitores-ouvintes (BRANDÃO; ROSA, 2010, 2011).

Considerando as ideias expostas acima, buscamos nesta pesquisa analisar o papel da professora de Educação Infantil como mediadora da leitura e da conversa sobre textos literários, identificando que aspectos dessa mediação interferem na qualidade das interações entre as crianças e entre elas e os livros de literatura com vistas à construção de sentidos.

Para refletir sobre essa questão, três professoras, com longa experiência na Educação Infantil, aqui chamadas de Sofia, Marília e Regina foram solicitadas a "escolher e ler um livro de literatura infantil para seu grupo e a conver-

sar com as crianças sobre a história, de modo a favorecer a compreensão do texto". As professoras atuavam em duas escolas públicas do Recife, situadas no mesmo bairro.

As rodas de história foram conduzidas em uma turma do Grupo 4, da professora Sofia (com crianças entre 4 e 5 anos), e duas do Grupo 5 (com crianças entre 5 e 6 anos). Vale registrar que nos três grupos, essa atividade fazia parte da rotina das crianças e que as rodas foram videogravadas e, posteriormente, transcritas literalmente.

A seguir, discutimos os dados produzidos a partir de dois eixos de análise: (1) os livros selecionados pelas professoras e as possibilidades que apresentavam para conversar/refletir sobre eles; (2) as ações de mediação que pareceram favorecer a interação entre as crianças e os livros de literatura, na direção de uma construção conjunta de sentidos, a partir do texto e das ilustrações.

O que dizer sobre os livros de literatura selecionados pelas professoras?

Considerando, tal como Bajour (2012), que a seleção do texto literário traz a potencialidade da conversa que se seguirá, buscamos analisar a qualidade dos três livros de literatura selecionados e lidos pelas professoras e indicar algumas "possibilidades de entrada", oferecidas pelo texto e ilustrações. Assim, como recomenda a autora, buscamos identificar alguns caminhos de penetrar em cada um deles, esboçando perguntas que poderiam instigar o diálogo com/sobre as histórias. Com isso não pretendemos dar uma "receita" sobre o que conversar ou como conversar, mas, sim, apontar alternativas para uma mediação que favoreça a interação das crianças com os livros e com as histórias que eles contam. Esta análise será apresentada a seguir.

O livro selecionado pela professora Sofia foi Anjinho, com textos e ilustrações de Eva Furnari. O livro narra a história de Lili, um anjo criança, que desce à terra ao deixar seu sapatinho cair das nuvens enquanto jogava futebol. Nesse ponto, a ilustração mostra alguns objetos espalhados onde Lili brincava (baldinho, pá, lápis, caneta, bolsa e também, um óculos, elemento que se tornará importante no desenrolar da narrativa). Quando Lili chega à terra vê "*um monstro verde cheio de cataporas vermelhas*". Embora a ilustração seja pouco nítida, percebe-se que o tal monstro trata-se de uma árvore. A partir daí algumas perguntas já podem instigar "o segredo" que se anuncia na trama: *Vocês acham que isto é um monstro realmente? Por que será que Lili pensa que é um monstro?* Mais à frente, o anjinho vê algo que parece ser outro monstro. As ilustrações não deixam claro o que seja, assim caberia perguntar: *O que vocês acham que é agora?* Nas páginas seguintes, mais uma vez, as ilustrações mostram que as criaturas assustadoras vistas por Lili eram, na verdade, apenas "dois palhaços fazendo graça e um menininho brincando com bolas de sabão".

As ilustrações do livro vão, dessa forma, contando uma história paralela, sinalizando que os monstros que Lili via não eram, de fato, monstros. Ou seja, o anjinho via figuras embaçadas que pareciam assustadoras para ela e, em seguida, as mesmas figuras apareciam para o leitor com contornos e traços mais definidos. Assim, é possível inferir que Lili parecia estar enganada e na conversa sobre o texto, valeria perguntar*: Por que será que Lili sempre vê as coisas como monstros? Por que ela parece tão assustada?*

Já anoitecendo, a personagem vai a uma praça descansar um pouco. Ao perceber uns ruídos e umas sombras se movendo, escondeu-se assustada dentro de uma lata de lixo e achou que "um bicho-papão" abriria a tampa. Voou em disparada, quando "trombou com alguém.Era sua mãe que sentindo sua falta no céu tinha descido para encontrá-la". Lili, então, pergunta por que ela nunca havia lhe contado sobre a existência de monstros na terra, o que demonstra que o "segredo" guardado na narrativa ainda estava presente. Neste ponto, algumas perguntas inferenciais poderiam ser feitas. Por exemplo: *Por que será que Lili acreditava que tinha monstros na terra?* ou *Por que será que ela confundiu a própria mãe com um monstro?*

Nas páginas finais do livro, o segredo da história se revela quando a mãe de Lili anuncia que ela, simplesmente, havia esquecido os óculos lá nas nuvens e por isso tinha confundido algumas coisas... Vemos, assim, que o livro Anjinho traz muitas opções para uma conversa interessante com as crianças.

O mesmo pode ser dito em relação ao livro selecionado pela professora Marília intitulado: A vaca que botou um ovo, escrito por Andy Cutbill. O livro conta a história da vaca Mimosa que vivia desconsolada, pois não sabia fazer nada de especial como as outras vacas, que conseguiam plantar bananeira ou andar de bicicleta. Suas amigas galinhas resolveram, então, colocar um "ovo malhado" ao seu lado. A notícia inusitada de que uma vaca havia botado um ovo correu pela cidade e jornalistas vieram conhecer o feito. As demais vacas da fazenda ficaram enciumadas com a fama repentina de Mimosa e desconfiadas de alguma armação das galinhas. Mas Mimosa estava feliz e preocupada em "chocar" seu ovinho com pintas pretas, igual ao pelo do seu corpo. O livro tem um final surpreendente e engraçado. Ao sair do ovo, "uma bolinha marrom, cheia de penas", as vacas acusam satisfeitas: "Não falei?" - "uma galinha"! Porém, Mimosa e "a criaturinha" se olham, encantadas uma com outra, e o "bebê" grita bem alto: MUUUUUUUUUUU! Para a mamãe que o recebe com um abraço bem forte.

O livro fala, portanto, de amor e aborda, de modo sutil e bem-humorado, o tema da adoção, tal como se espera de um bom livro de literatura para crianças. As ilustrações são grandes, engraçadas, fora do padrão mais comum e dialogam com o texto acrescentando sentidos. Por exemplo, as ilustrações mostram que a vaca amou seu filhote desde quando descobriu o ovo e começou a "chocá-lo". Esse amor é sinalizado em vários detalhes das ilustrações ao longo da história e, sobretudo, no seu final.

Na nossa avaliação, o livro oferece excelentes possibilidades de exploração do texto e das ilustrações para estimular a construção de sentidos por parte das crianças. Por exemplo, em um trecho da história é dito que as galinhas "arquitetaram um plano" e ao observar os detalhes das ilustrações pode ser visto um pincel com uma das galinhas. Pode-se perguntar: *O que quer dizer arquitetaram um plano?;O que vocês acham que as galinhas estão cochichando?; O que será que elas vão fazer com esse pincel?* Na página seguinte, o desenho do ovo (bem no centro da página, nas cores preta e branca) em tamanho bem menor que a vaca, também pode suscitar questionamentos sobre qual teria sido o plano das galinhas. Aqui, ainda se poderia observar a expressão da vaca e questionar sobre como ela estaria se sentindo. Outras perguntas poderiam ser feitas nesse trecho e nos seguintes, por exemplo: *As galinhas parecem surpresas, assim como as vacas? Por quê?* Nas páginas seguintes, a expressão de alegria da vaca em contraponto com a expressão da personagem no início do livro pode ser questionada. As demais vacas demonstram insatisfação e acusam as galinhas de terem armado um plano. Mimosa fica "chocada" com a acusação, oferecendo-se uma oportunidade para exploração do vocabulário. Apavorada, Mimosa protege o seu ovo e possíveis perguntas poderiam surgir nesse trecho: *Por que as vacas não acreditaram que Mimosa botou o ovo?; Será mesmo que foram as galinhas que armaram? Por quê?*

Mais adiante, há uma sequência de oito quadrinhos com Mimosa sentada em cima do ovo em diferentes momentos: tricotando, lendo algo sobre bebês, deitada sobre o ovo. Pode-se perguntar: *O que Mimosa está fazendo em cada quadrinho? O que ela está esperando?* Nas páginas seguintes, as ideias das crianças podem ser exploradas quando se ouve "um barulhinho: tap, tap, tap"vindo do ovo.

Por fim, ao saltar do ovo "uma bolinha marrom", notam-se olhares e diferentes expressões entre os personagens. As vacas demonstram indignação, as galinhas mostram-se alvoroçadas com expressão de preocupação (uma delas tem a asa sobre a cabeça), enquanto Mimosa mostra-se encantada com o filhote, com olhar apaixonado. Nesse trecho, pode-se explorar a posição corporal e expressões faciais com perguntas do tipo: *Por que as outras vacas estão olhando desse jeito? Por que as galinhas estão alvoroçadas? E Mimosa como se sente? O que será que a criaturinha irá fazer?*

Na página seguinte, o filhote aparece com a boca bastante aberta, gritando *MUUUUUUUUU!* O som produzido dá pistas para a inferência de que algo foi aprendido com a mãe, não seguindo, necessariamente, a natureza. Possíveis perguntas: *Por que ele fez Muuuuuuu? Com quem será que ele aprendeu a fazer isso?* Finalmente, na última página do livro, Mimosa aparece abraçando seu bebê e a cena é emoldurada em formato de coração.

Como vimos, o livro traz muitas oportunidades interessantes de interação com o texto e com as ilustrações, havendo ainda a possibilidade de conversar sobre o tema da adoção.

Por fim, a professora Regina escolheu o livro O dragão tem um problema de Flávia C. da Rocha Dutra. Diferentemente dos livros anteriores, podemos dizer que a obra apresenta poucas qualidades literárias (ver a respeito, RITER, 2009; COLOMER, 2016). Claramente, foi escrita para ensinar que é preciso escovar os dentes. A autora é, inclusive, dentista e também fonoaudióloga. O texto conta que um dragão começou a assustar os moradores de uma vila soltando fogo pelas ventas. Depois de um ano convivendo com os ataques do dragão, surgiu "um homem corajoso" que foi ao seu encontro e descobriu que o dragão tinha um furo no dente. Diante dessa informação, as mulheres da vila fizeram um chá para o dragão dormir e os homens amarraram uma corda no dente furado, deixando o dragão "janeludo". Ao final do livro, é dito, então, que o dragão "aprendeu a lição" e "passou a escovar seus dentes, esfregando-os nas folhas dos pinheiros". Os moradores da vila, por sua vez, também "passaram a escovar cada vez melhor seus dentes, evitando, com isso, dores horrorosas e hah... hah... hah... fogo pelas ventas! "

O livro é simplório e chega a ser inconsistente. Na capa, o dragão não aparece com a expressão de alguém que sente dor ou sequer que tem um problema. Além disso, a bolota preta que aparece em um dos dentes do dragão da capa, some da boca do personagem nas páginas seguintes. O dente furado só vai reaparecer na boca do dragão nas páginas 18-19, quando o homem corajoso o encontra chorando com "as mãos na cabeça". O fato da marca do dente furado não aparecer na boca do dragão em todas as ilustrações não faz sentido, já que o seu dente estava com um furo desde o início da história. Nesse ponto, o leitor também pode-se perguntar por que o dragão não aparecia na vila, simplesmente, chorando de dor. Não teria sido mais fácil se comunicar com os moradores da vila dessa forma, ao invés de sair soltando fogo pelas ventas?

Ainda sobre as ilustrações, nota-se que elas, simplesmente, repetem o que o texto diz. Os moradores da vila têm sempre a mesma expressão facial e na guarda do livro, a ilustração mostra o dragão com o contorno da boca incompleto, como se estivesse faltando um pedaço. Na capa, por sua vez, só é possível ver a imagem inteira da boca do dragão, se abrirmos o livro por completo. Por fim, os números que marcam as páginas do livro são desproporcionais e aparecem na parte central da folha, competindo com as ilustrações.

De acordo com a nossa análise há, portanto, pouquíssimas possibilidades de entrada na obra. Uma alternativa seria explorar a ilustração da capa e o título perguntando às crianças: *Qual seria o problema do dragão?* Talvez algumas delas observem a bolota preta no dente do dragão. Uma outra alternativa seria perguntar, nas páginas 18/19: *por que o dragão está chorando?,* pois só na página seguinte é dito que o homem percebeu um enorme furo no dente do dragão. Há ainda a oportunidade de explorar o significado das expressões "fogo pelas ventas" e "janeludo", bem como de observar a própria inconsistên-

cia das ilustrações ao mostrar, no início da história, o dragão chegando à vila sem o dente furado, mas soltando fogo pelas ventas...

Que ações de mediação da professora colaboram para interações entre as crianças e o livro na direção da construção de sentidos com base no texto e nas ilustrações?

Observando, cuidadosamente, os vídeos das rodas de história foi possível identificar alguns pontos mais gerais que parecem favorecer a qualidade das interações com o livro de literatura e entre os participantes da roda. Nesse sentido, consideramos que os três pontos que elencamos a seguir também repercutem nas possibilidades mais ou menos favoráveis para a construção compartilhada de sentidos.

Um desses aspectos foi a existência de um *clima mais ou menos aberto para a movimentação das crianças e sua expressão por meio da fala e do próprio corpo*. Na roda da professora Marília, por exemplo, as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras baixinhas, dispostas em círculo, e a qualquer sinal de movimento ou de comentários durante a leitura eram advertidas com olhares reprovadores ou verbalmente: "Bruna, ou você amarra o cabelo ou guarda o pompom!"; "Você quer contar a história, meu filho? Venha, eu dou o livro!"; "Dá pra você sentar na cadeira?"

Outro aspecto observado foi a própria *arrumação da roda.* Na sala da professora Sofia, as crianças sentavam no chão na frente da professora que estava em uma cadeira baixinha. Assim, as crianças podiam ficar bem próximas umas das outras e também do livro, observando as ilustrações mais de perto. Aquelas que não queriam ouvir a história tinham a opção de não ficar na roda e encontrar algo diferente para fazer, desde que não atrapalhassem o grupo que queria ouvir. No caso da professora Regina, as crianças também estavam sentadas em suas cadeirinhas num círculo, tornando mais difícil a visualização do livro.

Por fim, um terceiro aspecto que consideramos decisivo para a qualidade das interações foi a *disponibilidade de escuta por parte da professora e a experiência de uma verdadeira conversa com as crianças a partir da história lida.* Sobre esse aspecto aprofundaremos nossa análise a seguir, já que ele se revelou essencial para a possibilidade de construção conjunta de sentidos, foco de interesse da presente pesquisa.

Observando o vídeo e lendo a transcrição da leitura e conversa conduzida pela professora Sofia é notável sua disponibilidade para ouvir as crianças que faziam comentários e perguntas, enquanto ela lia. Sofia conseguia, de forma muito hábil, chamar a atenção das crianças para a história e valorizar a fala dos pequenos. Vejamos:

Professora: (lendo[47]) ANTES DE CHEGAR, LILI OLHOU PARA BAIXO VIU UM MONSTRO HORROROSO ESVERDEADO, CHEIO DE CATAPORAS (aponta para a ilustração). CHEIO DE CATAPORAS VERMELHAS COM A BOCA GRANDE. Cadê a boca que eu não tô vendo? (Davi, Bela e Maria apontam)

Professora: Ah...

Davi: Aqui tá os olhos (apontando para a ilustração)

Professora: Espera um pouquinho. COM A BOCA GRANDE E DESPENCOU DE VEZ

Bela: Olha o nariz, olha o narigão dele!

Professora: Peraí, presta atenção. COM A BOCA GRANDE, ENORME PRESTES A DEVORAR SEU SAPATINHO. Cadê o sapatinho?

Juliana e Gustavo: Tá aqui (apontam para a ilustração)

Professora: Ah... agora que eu tô entendendo, oh. LEVOU UM SUSTO TÃO GRANDE E DESPENCOU DE VEZ. POR SORTE CAIU NA GRAMA MACIA E NÃO SE MACHUCOU.

Bela: O que é grama?

Juliana: A árvore. Aqui! (apontando para a ilustração)

Professora: A grama? O que é a grama? Juliana, ela (apontando para Bela) tem uma pergunta. Vê, o que é grama?

Bela: Mato!

Professora: Ah! Então, tu sabia o que era, né? Eu vou virar, Juliana, oh (vira a aba que compõe a ilustração da árvore no livro). Olha...

Davi: É um... é um cerejeiro.

Professora: Uma cerejeira? Será?

Davi: É.

Professora: Então quer dizer que essa árvore aqui, que isso aqui, esse monstro aqui, cheio de catapora (volta à página anterior) é uma cerejeira? (com ar de espanto)

Davi: É!

Professora: Vamos pensar, vamos ver. Vamos escutar a história pra saber o que é. (continua a leitura)

Outro aspecto relevante na mediação da professora Sofia é como ela busca manter "o segredo" da história fazendo "perguntas" para as crianças como se ela própria estivesse tentando descobrir a trama da narrativa junto com elas, à medida que vão lendo. Vejamos dois fragmentos que ilustram o que foi dito:

[47]A partir deste ponto serão apresentados trechos das transcrições dos diálogos nas rodas de história. As frases em letras maiúsculas representam o texto tal como estava escrito nos livros de literatura. Os nomes das professoras e crianças são fictícios.

Professora: Mas essa aqui, não era essa aqui? (virando a página do livro e mostrando a ilustração em que Lili via um monstro com catapora e, em seguida, a ilustração da página seguinte de uma cerejeira)

Luna: É.

Professora: E ela (Lili) não achava que era um monstro?!... Não era um monstro?!

Juliana: Não! Ela tava pensando que isso era um monstro, mas não era. Era uma árvore cheia de frutinha de cereja.

Gustavo: Rasgaram. (mostra um pequeno rasgão na página do livro)

Professora: Ah, foi! Depois titia cola. Quer dizer que ela estava **pensando** que era um monstro, mas não era um monstro? Era só uma árvore?

(...)

Davi: Espera um pouco aí... (virando a página do livro junto com a professora) É só um carro!

Professora: Aaaah! Então não era um monstro, não?! Era só um carro?!

Davi: Era sim, olha! (aponta para a ilustração)

Professora: Será?

Bela: Cadê, tia?

Professora: Vejam se vocês acham que é isso mesmo que Davi tá dizendo.

Davi: Sim... é só um carro!

Professora: Davi tá dizendo que não era um monstro, era só um carro.

Davi:É.

Bela: Porque tava um carro monstro.

Como vemos nos fragmentos acima, a professora coloca, em tom de pergunta, as inferências que algumas crianças vão construindo à medida que ela lê. Dessa forma, ela mostra que um leitor precisa pensar, precisa se perguntar durante a leitura de um texto na tentativa de compreendê-lo. Nessa mesma direção, constatamos, no fragmento abaixo, seu interesse em explorar relações causais que não estão explicitadas no texto e que são importantes para a construção de sentidos. Vejamos:

Professora: (...) Espera aí, gente! (interrompe a leitura na página que mostra o carro passando e Lili escondida atrás de uma pedra pensando que era outro monstro) Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês. Se ela se escondeu e fechou o olho (coloca uma das mãos nos olhos)

Bela (interrompendo): Ela pensou que era um monstro também.

Professora: Ah, ela **pensou**...mas Davi disse que não era um monstro.

Gustavo: (fala algo incompreensível por cima da fala da professora).

Professora: ... era só um carro.

Gustavo: Com uma toalha e um (incompreensível)

Professora: Mas ela nem conseguiu perceber que era só um carro, oh! Onde ela tava? (apontando para a ilustração que mostra Lili atrás da pedra).

Davi: Na pedra.

Professora: E tava olhando?

Maria: Não.

Bela: Ela tava assim (abaixa a cabeça escondendo os olhos).

Professora: Ah... então, é por isso que ela continuou pensando que era um monstro.

Davi: Ela é medrosa... (cantarolando)

Professora: Ela não olhou... Se ela tivesse olhado, ela ia perceber o que Davi percebeu. Não era, Davi?

Gustavo: Ela é medrosa... (cantarolando também)

Professora: (continua a leitura)

Vemos nesse fragmento que a professora explora com as crianças uma das razões por que Lili pensa que vê monstros (ela parece não olhar direito...). Tal conclusão não está dita no livro, mas é essencial para a construção da cadeia causal que sustenta a trama da narrativa. Ao final da leitura, Maria pede o livro e vai para uma mesinha com ele, enquanto as demais crianças se organizam para o almoço. A roda durou pouco mais de 14 minutos com oito crianças participantes.

Diferentemente da roda de Sofia, a professora Marília leu a história e só ao final da leitura se propôs a conversar. Participaram da roda 12 crianças e a leitura do livro em si, durou 10 minutos. A professora lia o livro voltado para ela e depois dava uma pausa para mostrar as ilustrações para as crianças. Em seguida, ela abriu o espaço para "conversar", fazendo perguntas de acordo com a sequência de eventos da narrativa, o que durou cerca de 28 minutos. Por fim, a professora propôs que as crianças desenhassem "a parte da história que mais haviam gostado". Foi, então, perguntando a cada uma delas, qual era a sua "parte preferida da história" e isso durou mais cinco minutos. No total, as crianças tiveram que se manter sentadas em suas cadeirinhas por longos 43 minutos!

Como já foi mencionado acima, a escuta da professora Marília nos pareceu bastante limitada. Durante a história, as crianças faziam vários comentários em voz baixa ("Ôxe, a bicicleta tem um pneu quadrado! "; "Olha lá a boca dela! Tem uma roda!"*)* que eram ignorados, e até reprovados pela professora: "A gente vai escutar a história falando, é?! Não, né?" Ao que parece, para ela é importante que as crianças fiquem atentas para compreender a história e isso parece significar ficar em silêncio absoluto durante a leitura.

Ao observar a roda da professora Marília, vemos que ela conhece bem o texto, pois lê com fluência e boa entonação, gesticulando e demonstrando expressividade. Porém, já durante a leitura nota-se sua preocupação em "explicar a história" para as crianças, ao invés de estimular que elas pensem e construam sentidos em conjunto. Vejamos um dos trechos que ilustra essa afirmação.

Professora: NAQUELA NOITE, AS GALINHAS ARQUITETARAM UM PLANO MUITO ESPERTO (mostra a ilustração em que aparecem vários quadrinhos em que as galinhas, em seus ninhos,estão em várias posições dizendo: COCOCÓ, COCOCÓ... em alguns quadrinhos também aparecem ovos nos ninhos).

Professora: COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ... (apontando para cada quadrinho).

Professora: As galinhas estão...?

Algumas crianças: Chocando.

Professora: Não! As galinhas estão...?

Crianças: Cococó, cococó ... (outras crianças falam ao mesmo tempo - inaudível)

Professora: (por cima da fala das crianças) Conversando...né? Cococó, cococó, cococó elas não falam feito a gente, não! Cococó, cococó... elas estão conversando, oh! No galinheiro... de noite.

Professora: ELAS COCHICHARAM A NOITE TODA.

Também se vê nesse fragmento uma característica da mediação da professora que reaparece em outros pontos da conversa após a leitura. Ela faz perguntas de modo que as crianças são solicitadas a complementar o que ela está pensando, sem aproveitar o que, de fato, as crianças dizem e,a partir disso, ir construindo novos significados. Nessa direção, por vezes, simplesmente, a própria professora acaba completando as lacunas da sua fala, tal como vimos acima, já que só, esporadicamente, alguma criança responde, exatamente, o que ela quer ouvir.

Ao final da leitura, como já dissemos, a professora se propõe a conversar. Pergunta se as crianças gostaram da história (todas respondem em coro que sim) e pede "palmas para a historinha". Em seguida, começa perguntando o nome do livro e estimula conexões entre o texto e os conhecimentos prévios das crianças questionando se a vaca botou ou não o ovo. Vejamos um trecho desse diálogo:

Professora: (...) Botou ou não botou?

Crianças (algumas): Botou!

Professora: Botou... muito bem... Quer dizer que vaca bota ovo, né? (em um tom descrente...).

Fábio: Nunca vi vaca botar, não!

Professora: Acabaram de dizer que foi a vaca que botou o ovo... quem foi, então, que botou o ovo?

Nesse ponto, algumas crianças voltam à disputa. Umas dizem que foi a vaca, outras que foram as galinhas e uma delas (Artur) conclui:

Artur: Eu acho que a galinha botou o ovo e pintou.

Professora: E pintou o ovo?! Mas, o ovo não estava pintado, não (folheia o livro, parecendo procurar a ilustração do ovo e com ar de quem não está entendendo).

Felipe: O ovo tem uns negócios preto.

Professora: Ah! A marquinha da vaca... e quem pintou o ovo?

Caio: Ninguém.

Felipe: A vaca.

Professora: A vaca?! Ela nem sabia que ía ter um ovo...

Artur: Mas foi a galinha.

Professora: Foi? Tem certeza?

Felipe: Foi não.

André: Mas, como que a galinha pintou que ela não tem mão?

Professora: A galinha não tem mão, a galinha tem asa, né... olha só! (abrindo o livro no início da história) Olha só! (com o livro aberto)

José: Mas como ela botou o negócio?

Professora: Olha, o que é que aconteceu aqui? (mostrando a primeira página do livro)

Rodrigo: Ela (a vaca) tava triste.

Professora: Por que que ela tava triste? (...)

Vemos nesse fragmento que, inicialmente, a professora parece não entender o que Artur queria dizer. Entretanto, quando isso ocorre, ela prefere não levar adiante a conversa e opta por retomar a sequência de eventos na história, passo a passo, o que parecia ser seu plano inicial. Dessa forma, não pede a Artur para explicar como havia chegado à conclusão de que o ovo era pintado e deixa de seguir o que seria o rumo mais natural da conversa.

Assim, retorna ao início da história e vai seguindo a sequência dos eventos da narrativa, sem notar os evidentes sinais de cansaço das crianças que se mexiam nas cadeiras, se espreguiçavam, lançavam a cabeça para baixo ou empurravam o corpo para frente. Mais adiante, porém, ela pergunta sobre a cor do ovo e Artur volta a falar, como vemos no fragmento abaixo:

Professora: E de que cor era o ovo que a galinha colocou? (aponta para a ilustração)

Carlos: Branco.

Professora: Branco. E de que cor era o ovo de Mimosa?

Daniel: Preto e branco.

Professora: Preto e branco. E a galinha colocou o ovo assim, foi? (mostrando a ilustração do ovo "preto e branco")

Crianças: Nãaaao!

Professora: O que foi que elas fizeram?

Maria: Pegaram o ovo, pintaram e fizeram um negocinho preto.

Professora: Pintaram o ovo, né?

Crianças: Pintaram o ovo.

Professora: Mas, por que elas pintaram o ovo assim? Por que elas não deixaram o ovo branco lá, perto da vaca? Por que elas pintaram o ovo? (apontando para o ovo e para a vaca na ilustração).

Artur: Porque pra elas pensarem, pra ela (a vaca) pensar que era dela.

Vemos acima que, só nesse momento, a professora tenta explorar relações causais implícitas na narrativa, percebidas logo cedo por Artur. Vemos, portanto, que a conversa, após a leitura é conduzida de forma rígida, sendo somente a voz da professora que define ou autoriza o que pode ser conversado e quando.

Assim como Marília, a professora Regina prefere só conversar após a conclusão da leitura. No grupo de Regina também havia 12 crianças e o tempo de duração, incluindo a leitura e a conversa sobre a história, foi de 9 minutos. Embora tenha uma postura receptiva em relação às crianças, Regina não escuta os comentários espontâneos que elas fazem durante a leitura, assim como observamos em relação à Marília. Além disso, surpreendentemente, não questiona as crianças sobre qual poderia ser o problema do dragão. Antes de iniciar a leitura conversa, de modo muito breve, sobre o que seria um problema, perguntando: "O que é um problema? Quando a gente diz que tá com um problema é o quê?"

Em seguida a essa conversa introdutória, ela inicia a leitura com o livro aberto voltado para as crianças. Enquanto lê não explora as ilustrações, mas gesticula bastante e faz expressões fisionômicas para representar sentimentos dos personagens. Ou seja, se preocupa em usar estratégias para atrair o interesse das crianças para leitura. Observamos ainda que ela faz muitas falas complementares ou suprime termos do texto escrito, possivelmente, buscando facilitar a compreensão das crianças. Vejamos alguns fragmentos que ilustram essa observação:

Professora: (lendo) DEPOIS DE UM TEMPO, O DRAGÃO FOI EMBORA, MAS NO OUTRO DIA ELE VOLTOU.

João: De novo!

Professora: Foi. E NO DIA SEGUINTE NOVAMENTE (olhando para as crianças) E ASSIM FEZ POR QUASE UM ANO.Todos os dias ele voltava, e o povo? Assustado, né, morrendo de medo, se escondendo nas suas casas (se escondendo atrás do livro)

(...)

ATÉ QUE AS PESSOAS NÃO AGUENTARAM MAIS E RESOLVERAM SE JUNTAR E PENSAR EM ALGUMA SOLUÇÃO para resolver aquele problema, né! ALGUMA MANEIRA de mandar embora (no livro estava escrito EXPULSAR) AQUELE TERRÍVEL DRAGÃO PARA LONGE DALI.

(...)

Professora: CHEGANDO LÁ, ELE ESCUTOU UM CHORO TÃO ALTO, MAS **TÃO** ALTO, QUE QUASE DESMAIOU DE SUSTO. Imagina um dragão daquele tamanho chorando, como era alto o choro dele!

Luís: Era um bebê, era? (a professora olha para Luís e prossegue com a leitura do livro).

Assim como fez a professora Marília, Regina, ao concluir a leitura, retoma a sequência de eventos da narrativa. Para isso formula perguntas, predominantemente, literais: "Quando ele (o dragão) não era entendido, que ele ficava voando, ele fazia o quê?" A predominância desse tipo de pergunta reflete, possivelmente, o baixo potencial do texto e das ilustrações, como a própria condução da professora que cria poucas oportunidades para que as crianças possam construir inferências ou interpretar expressões usadas no texto com significado figurado, como: "botar fogo pelas ventas". No trecho, abaixo, por exemplo, ao invés de perguntar: "Por que o dragão não era entendido?" e explorar outras formas de comunicação que poderiam ter sido usadas, opta por dar, ela mesma, uma possível "explicação". Vejamos:

Professora: Era... Ele tava com um buraco no dente, num era, Erick? E aí? ... Ele ia pra lá (para a vila) fazer o quê?

Erick: Pedir ajuda.

Professora: Pedir ajuda, o bichinho... Mas, entendiam ele?

Camila: Não.

Professora: Não, ele não sabia falar.

Erick: Dragão não fala! (falando ao mesmo tempo que a professora)

Professora: Aí ele chegava vendo se alguém ajudava ele. Já que as pessoas não ajudavam, ele fazia o quê pra ser entendido?

Evelin:...Chorava.

Professora: Nãaao!Quando ele não era entendido, que ele ficava voando (fazendo gesto com o braço circulando no ar), ele fazia o quê?

Ítalo: Soltava fogo!

Por outro lado, durante as rodas, vemos o quanto as crianças são capazes de produzir sentidos de forma ativa e original, inclusive prestando atenção a detalhes relevantes das ilustrações. Vejamos um exemplo durante a conversa após a leitura do livro:

Vitor: Dá pra ver o furo no dente dele (inaudível)... (apontando para o livro que estava na mão da professora)

Professora: Olha, muito bem, Vitor! Na capa já dava pra ver o furinho do dente! Oh! **Ninguém** percebeu! (mostrando a bolota preta na boca do dragão)

Várias crianças: Eu vi, eu vi, eu vi! (ao mesmo tempo).

Professora: E não disse nada? ... (sorrindo e com tom descrente)

Nos 11 minutos seguintes, ou seja, na maior parte do tempo dos 20 minutos de roda, a professora "dá uma aula" sobre higiene bucal, abordando a importância de escovar os dentes todos os dias, perguntando se as crianças escovam os dentes na escola ou não, ensinando como deve ser a escovação correta, o conceito de dente de leite e "dente de osso", a necessidade de não comer doces, entre outros assuntos relacionados, tudo isso intercalado com pequenos relatos das crianças sobre experiências vividas em torno desse tema.

FINALIZANDO...

Neste estudo, constatamos que conduzir a leitura numa perspectiva dialógica favorecendo a interação entre as crianças e entre elas e o livro revelou-se uma atividade complexa, mas possível, como se vê na mediação da leitura/conversa guiada pela professora Sofia. Observando a roda, vemos como ela valoriza o que as crianças dizem e, por meio das perguntas que formula, consegue estimular para que pensem sobre o que elas próprias dizem, sobre o que está escrito no livro e sobre o que veem nas ilustrações.

O estudo confirma ainda a ideia de que, se por um lado a escolha de um livro com poucas qualidades literárias pode comprometer a qualidade da conversa, o fato de poder selecionar um bom livro de literatura infantil também não garante a possibilidade de uma conversa e de uma escuta sensível.

Nessa perspectiva, os dados apontam para a necessidade de discutir sobre a qualidade da mediação nas rodas de leitura nos cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil de modo a favorecer o letramento literário das crianças.

Livros de literatura infantil lidos pelas professoras:

CUTBILL, A; AYTO, R. **A vaca que botou um ovo.** Trad. Lenice Bueno.São Paulo: Salamandra, 2010.

DUTRA, F.; PONTES, E. **O dragão tem um problema.** Recife: Bagaço, 2009.

FURNARI, E. **Anjinho.**São Paulo: Moderna, 2013.

REFERÊNCIAS:

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental**. 2010, MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106 (disponível em: http://portal.mec.gov.br)

_____. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In*:* **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 33-51.

COLOMER, T. As crianças e os livros.In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC /SEB, 2016. (v. 6, p. 95-26)

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

GHISO, M.P.; McGUIRE, C.E. "I talk through it": Teacher mediation of picture books with sparse verbal text during whole-class read alouds. **Reading ResearchandInstruction.**v. 64 (4), p. 341-361, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.**Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola.**São Paulo: Biruta, 2009.

WISEMAN, A. Interactive read alouds: teachers and students constructing knowledge and literacy together. **Early Childhood Education Journal**. v. 38, p. 431–438, 2011.

INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O TEXTO ESCRITO POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2010-2015)

Lorena Bischoff Trescastro
Laura Maria Silva Araujo Alves
Universidade Federal do Pará, PPGED-ECOS, Belém, Pará, Brasil.
lbtrescastro@hotmail.com.br

RESUMO

Esta comunicação sobre infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental apresenta discussões referentes à pesquisa de tese de doutorado, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. O objetivo da pesquisa foi estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos. Este estudo, fundamentado em Bakhtin, Bruner, Sarmento e Vygotsky, buscou contribuições na Sociologia da Infância, nos Estudos da Narrativa e na Análise do Discurso. O corpus foi constituído por vinte e cinco textos escritos por crianças de oito anos de idade, em turmas no 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais de Belém- PA. Na pesquisa exploratória dos textos infantis, produzidos no período de 2010 a 2015, foram constatadas três condições de mediação distintas para a escrita de texto pela criança, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura de uma consigna a partir de questões. Considerando essas três mediações de escrita de texto escolar, a questão norteadora da pesquisa na análise do corpus foi: Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos? Da análise dos textos das crianças escritos a partir dessas três condições de produção (mediação), constatamos o que predomina na escrita de texto por crianças na alfabetização escolar, a leitura de histórias possibilita à criança perceber a constituição da narrativa, a leitura de textos imagéticos favorece a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos e a leitura de questões fornece um molde de texto-resposta.

Palavras-chave: Escrita. Narrativa. Mediação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, como parte dos estudos do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação - GRUPO ECOS, intitulado: Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta discussões referentes à pesquisa de tese de doutorado, produzida pela primeira autora deste artigo, sob a orientação da segunda autora, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Pará - UFPA. O objetivo da pesquisa foi estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos.

Escolhemos a educação – e os fundamentos que a embasam – como um campo teórico-metodológico para a pesquisa porque a reconhecermos como um lugar que agrega diferentes contribuições que possibilita tomar o texto escrito pela criança como objeto de estudo, incluindo fundamentos da Sociologia da Infância, dos Estudos da Narrativa e da Análise do Discurso. Tais fundamentos foram buscados aos poucos, no decorrer do curso de doutorado, em um movimento dinâmico de uma pesquisa produzida a partir do corpus, cuja construção foi provocada pelo olhar direcionado aos textos escritos por crianças na alfabetização escolar.

O corpus da pesquisa foi constituído por vinte e cinco textos escritos por crianças de oito anos de idade, em turmas no 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais de Belém - PA. Para realizar a pesquisa, tomou-se como fonte da pesquisa documental o texto escolar escrito por crianças, em cinco atividades de escrita em sala de aula, compreendendo três mediações de leitura distintas, realizadas em sala de aula, no período de 2010 a 2015. Na análise dos textos, a criança é vista como sujeito produtor de cultura e o professor como aquele que cria as condições de produção da atividade de escrita. Na análise dos dados, buscamos, primeiramente, descrever as condições de mediação de leitura para a escrita de texto pelas crianças e, em seguida, apresentamos um texto escrito por uma criança para fins de exemplificação.

Para fins de apresentação, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, abordamos as bases teóricas que fundamentam a análise dos textos infantis, cujos enunciados estão impregnados de múltiplos sentidos. A segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na terceira seção, descrevemos as condições de mediação de leitura para a escrita dos textos pelas crianças, bem como analisamos três textos infantis. Por fim, teceremos as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo, fundamentado em Bakhtin, Bruner, Sarmento e Vygotsky, buscou contribuições na Sociologia da Infância, nos Estudos da Narrativa e na Análise do Discurso.

De acordo com Sarmento (2008), a cultura infantil tem identidade própria, pois a criança é um sujeito social que tem uma produção simbólica diferenciada da do adulto que é produzida em interlocução com a cultura mais ampla. Em um processo discursivo de enunciação entre o professor e a criança ou a turma como ocorre no contexto de alfabetização escolar em sala de aula, em primeiro lugar a criança recepciona a palavra do outro, na atividade de leitura, seja em voz alta ou silenciosa, e depois a evoca, nas atividades de oralidade e de escrita subsequentes à leitura, seja apoiada na palavra do outro que o acesso ao texto lido lhe proporcionou, seja trazendo para o texto escrito evocações próprias oriundas de suas memórias discursivas obtidas em outras leituras, ainda que com as limitações de alguém que está se apropriando da língua que é, culturalmente, usada para escrever.

Estudos de Bruner (1997) mostram que a criança, ao participar da cultura e das interações humanas, usa a linguagem, na construção de mundos possíveis, com predomínio do discurso narrativo.Ele explica que "a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas" (BRUNER, 1998, p. 17). A mimese, normalmente, apreende dos eventos da vida elementos que, na narrativa, com o uso da linguagem, em um processo de elaboração, podem ser modificados e até mesmo melhorados. Entende-se que as alterações expressas na narrativa em relação aos fatos cotidianos reais, até mesmo da história ouvida, podem ser compreendidas como uma atividade criativa, uma vez que a narrativa não se restringe à reprodução do real, ou da história conhecida, ainda que o autor busque na realidade, ou na história original, os elementos de criação, criando algo novo ao combinar elementos conhecidos. Sobre a capacidade humana de transformar a experiência em narrativa, Bruner (1997, p. 98) diz que "não é apenas um jogo de criança, mas um instrumento de produção de significado que domina grande parte da vida na cultura".

Ao tratar da imaginação e da criação na infância, Vigotski (2009) explica que o processo criador infantil se apoia em experiências vividas pela criança ou na escuta e interpretação da palavra do outro. A narrativa da criança se manifesta de diferentes formas a partir das interações e das brincadeiras com outras crianças e com os adultos. Os modos de dizer são aprendidos pelas crianças em diferentes contextos vividos, como um processo social e coletivo de criação. Assim, a criação não é algo individual e espontâneo, ela é instigada e criada nas interações sociais. Isso traz implicações para o modo como os professores propõem e interagem nas atividades escolares tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem da criança.

As discussões de Bakhtin (2009) esclarecem que o discurso resulta da atividade humana e social de se comunicar por meio de uma diversidade de textos orais e/ou escritos. Para o autor, o discurso resulta da interação entre o locutor e seu(s) interlocutor(es) e o texto produzido nesta interlocução é afetado pela relação social estabelecida entre ambos, assim não há interlocutor abstrato, porque todo discurso é dialógico e pressupõe a existência de um interlocutor. O texto, produto da interação social, depende das escolhas do locutor em função de seu interlocutor. Desse modo, a análise de um discurso deve considerar o contexto de produção, interlocutores da interação e condições de produção do texto.

O que nos levou a buscar fundamentos nesses quatro autores foi, principalmente, porque: (1) Sarmento, ao discutir os pressupostos da sociologia da infância, nos fornece elementos de um lugar interdisciplinar, no qual podemos realizar a nossa pesquisa em interlocução com outros estudos; (2) Vygotsky, em uma abordagem sócio-histórica-cultural, possibilita estabelecer a mediação e a inter-relação entre aspectos sociais e culturais e o desenvolvimento da linguagem na criança; (3) Bakhtin, em uma abordagem dialógica dos estudos da linguagem, levanta questões sócio-cultural-ideológicas da palavra, do discurso e da enunciação nos textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana; (4) Bruner, em seus estudos culturais de aquisição da linguagem infantil, ressalta o sujeito construtor de significados e criador de mundos possíveis na produção de narrativas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os vinte e cinco textos escritos por crianças de oito anos de idade, em turmas no 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais de Belém- PA, que constituem o corpus da pesquisa foram obtidos nos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (CFP/SEMEC). Essas fontes podem "ser classificadas em primárias, ou originais, quando se acessa por primeira vez uma determinada informação ou quando se recorre a documentos originais e autênticos" (NUNES, 2006, p. 194). Portanto, nosso estudo trata-se de uma pesquisa documental.

Para a seleção do corpus foi realizada, primeiramente, uma pesquisa exploratória dos textos infantis, produzidos no período de 2010 a 2015. Nesta etapa da pesquisa, foram constatadas três condições de mediação distintas para a escrita de texto pela criança, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura de uma consigna a partir de questões. Considerando as três mediações de escrita de texto escolar supracitadas, a questão norteadora da pesquisa na análise do corpus foi: Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos?

Para fins de exemplificação, do conjunto de textos analisados, apresentamos três para análise neste artigo: texto 1 (Maria), texto 2 (Tiago), texto 3 (Carolina). A escolha foi baseada em dois critérios, primeiramente, em função das três condições de mediação identificadas na pesquisa, e, em segundo lugar, por ser o texto desta criança representativo das características textuais apresentadas pelos demais textos analisados. No artigo, utilizamos uma transcrição normalizada dos textos infantis, na qual erros de ortografia e pontuação foram subtraídos, para garantir a legibilidade aos leitores. Na identificação da autoria dos textos, usamos nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

ANÁLISE DOS TEXTOS INFANTIS

Em relação à condição de mediação (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, a atividade de escrita de texto iniciou com a leitura em voz alta pela professora do livro O Leão e o Rato (Figura 07), de Félix Maria Samaniego, traduzido do italiano (Il Leone e il Topo) por Olga Cafalcchio, publicado pela editora Maltese, de São Paulo-SP, em 1993. A história é uma versão da fábula de Esopo, sendo, portanto, um texto do tipo narrativo.

O livro, composto de capa e dezesseis páginas, é ilustrado e colorido, com desenhos ilustrativos das cenas da história, em página dupla, mostrando o cenário da história e as ações dos personagens, em que as imagens se sobrepõem ao texto escrito, ainda que as letras, assim como o livro não sejam pequenas. A autoria das ilustrações não consta na ficha catalográfica. Em relação ao tamanho do livro, sua dimensão é de 22 cm de largura e 30 cm de comprimento.

Durante a leitura do livro à turma de crianças, em uma atividade coletiva, a professora foi folheando página a página e mostrando o texto e as imagens às crianças, cuja atividade teve características de uma leitura compartilhada, na qual a professora atuou como mediadora da leitura, dando voz ao texto escrito. Assim, as crianças puderam conhecer a história da fábula O Leão e o Rato, a qual depois de a recontarem oralmente, foram solicitados que a escrevessem na folha de papel A4, com linhas, que tinham recebido para a atividade de escrita de texto.

Atividades de leitura em voz alta de uma história às crianças por um adulto tendo em mãos o livro, enquanto suporte do texto lido, mediante apresentação de texto escrito e imagens, proporcionam às crianças uma experiência coletiva que as familiarizam com o manejo dos livros (como se pega, como viram as páginas, o movimento do olhar no ato de ler, a postura diante do livro, a atenção necessária, a emoção e o envolvimento na leitura ...). A interlocução da criança com o texto lido pode ser demonstrada em sua produção escrita (transcrita abaixo no Texto 1) que o fez em uma atitude responsiva,

tornando-a interlocutora do discurso lido. Assim, a criança participa do processo discursivo em uma perspectiva dialógica, nos termos de Bakhtin (2009).

Transcrição do Texto 1

O leão e o rato

1 Era uma vez um leão [que] estava dormindo. Aí veio o rato [e] fez cosquinha na costa do leão.

2 E o leão acordou e segurou o rato. O leão segurou no rabo do rato. O rato falou:

3 Se você me largar, eu protejo você e não deixo acontecer nada com você.

4 Então o leão] largou o rato e o rato foi embora.

5 O leão ficou passeando na floresta. E veio o caçador e prendeu o leão [que] ficou preso na árvore.

6 O ratinho salvou o leão.

7 E o leão falou:

8 Muito obrigado.

(Maria)

Baseada na reprodução da fábula, que é um texto narrativo, Maria apresenta um texto com características de uma narrativa, mencionando os protagonistas da história (leão e o rato), em uma sequência de acontecimentos que forma o enredo, masela tratou, principalmente, sobre ações, sendo que no texto foram mencionados treze verbos (dormir, vir, fazer, acordar, segurar, falar, largar, proteger, deixar, ir, ficar, prender, salvar), constituindo-se em uma narrativa pautada na temática da fábula, que é marcada pela sequência de acontecimentos.

A sequencialidade é considerada por Bruner (1997) a principal propriedade da narrativa. A narrativa é composta por uma sequência única de eventos, estados mentais e acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens. A esse respeito, o autor esclarece que, na narrativa, "a sequência das suas frases, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração do geral ou enredo" (BRUNER, 1997, p. 52). Assim, os personagens na narrativa não têm vida ou significados próprios, estes são configurados na sequência do enredo.

Como no Texto 1, quando as crianças escreveram textos a partir da leitura da história em voz alta, o texto infantil foi constituído a partir dos personagens e da sequência de ações e acontecimentos do enredo, no qual predominou a reprodução de elementos narrativos do texto lido. Neste caso, os textos

infantis tendem mais à reprodução do que à criação de elementos novos na narrativa. Nesta condição de produção, as crianças assumiram uma posição de narradora em terceira pessoa e incluíram tanto o discurso indireto quanto o discurso direto na construção de diálogos entre os personagens.

No que se refere à condição de mediação (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança, a atividade de escrita de texto teve início com a leitura silenciosa pela criança da tirinha Chico Bento: proibido caçar! de Mauricio de Sousa Produções Ltda (2000), reproduzida na atividade de escrita de texto, na qual constava a indicação acima da imagem: "Escrita de texto", seguida da consigna: "Escreva um texto sobre a cena do quadrinho acima". O termo consigna foi aqui utilizado para designar o comando escrito da atividade que a criança é solicitada a realizar em contexto escolar.

Diferentemente da atividade anterior, na qual a leitura do livro foi feita pela professora, para que a criança depois escrevesse a história, com essa mediação, a criança tem um papel de leitora, numa posição discursiva diante do texto imagético que também tem algo escrito para ler uma placa: "Proibido caçar! " e uma consigna. Neste caso, pressupõe-se uma criança leitora que interpreta o texto para depois escrever, do mesmo modo que nas duas atividades anteriores há um texto a ser interpretado, intermediando a atividade de escrita, com a distinção que aqui a criança é que lê o texto, nas outras atividades anteriores a criança recepcionou e interpretou o texto lido em voz alta por outra pessoa.

A atividade de escrita de texto se baseou na leitura silenciosa de uma tirinha, em cena única, cujo perfil do personagem e, consequentemente, o que se espera dele em termos de ações e ideias, já pertença, ao conhecimento prévio das crianças, devido à ampla circulação social de história em quadrinhos de Mauricio de Sousa, bem como o tema 'preservação da floresta', que se configura em conteúdo escolar. Esta temática foi mantida no texto das crianças, inclusive elas demonstram conhecer o personagem Chico Bento, pois o chama pelo nome, tal qual se apresenta nos quadrinhos, como mostra o Texto 2, transcrito a seguir.

Transcrição do Texto 2

Turma do Chico Bento em Proibido Caçar

1 Era uma vez um lenhador que ficava derrubando árvores.

2 Perto da casa dele, as árvores acabaram.

3 Então, ele foi ao sítio do Chico Bento,

4 quando ele chegou lá no sítio, ele foi até a

5 floresta procurar árvores. O lenhador cortou algumas árvores.

6 No dia seguinte, quando o Chico Bento acordou,

7 ele viu que as árvores tinham sumido.

8 Chico Bento foi ver o que tinha acontecido com as árvores.

9 Então, Chico Bento botou uma placa, nela estava escrito: Proibido caçar!

10 Quando o lenhador viu a placa, ele foi encontrar outro lugar.

11 Depois que o lenhador foi embora, o Chico Bento ficou feliz.

(Tiago)

A tirinha lida pela criança apresenta personagens e uma problemática da preservação da floresta, com uma questão ideológica de propriedade devido à postura do Chico Bento e a presença de uma placa. Assim, na interpretação da tirinha e da construção de possíveis sentidos do texto, a criança tem elementos para escrever seu texto. Como o Texto 1 de Maria, a história de Tiago apresenta uma sequência de acontecimentos, formando um enredo, constituindo-se em uma narrativa. No entanto, a tirinha lida apresenta apenas uma cena, pressupondo um diálogo entre o lenhador e o Chico Bento no cenário composto de árvores e uma placa, cujo texto "Proibido caçar! " foi reproduzido no título e no texto de Tiago (l.9), e o texto de Tiago traz várias cenas, incluindo elementos que não estão no texto lido, demonstrando uma atividade criadora.

Assim como o texto do Tiago, quando a atividade de escrita partiu da leitura silenciosa de uma tirinha, os textos apresentaram formas de diferenciação, quanto à escolha de personagens e constituição do enredo, nos quais a criança teve que, em uma atividade de retextualização, de uma linguagem visual das cenas da tirinha, para a escrita de texto narrativo, preencher lacunas e acrescentar elementos para dar unidade e sentido na constituição da narrativa, predominando, assim, a produção de textos mais criativos, na medida em que se desprenderam, parcialmente, do texto lido, resultante de uma ação criadora ou combinatória (VYGOTSKY, 2009).

Vygotsky (2009) identifica como função criadora ou combinatória todo produto da atividade humana de criação de novas imagens e ações que não se limite à reprodução de impressões da realidade (VYGOTSKY, 2009). Segundo Vygotsky, citado por Smolka (2009, p. 10), "é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo". Nos textos das crianças, constatou-se a atividade criadora, pois seus textos não se limitavam a narrar o que era mostrado no texto lido, principalmente na leitura de tirinha, com texto imagético.

Quanto à condição de mediação (3) leitura de uma consigna a partir de questões, a atividade de escrita de texto se baseou na leitura silenciosa pela criança de uma consigna com uma frase declarativa: "O açaí é um fruto muito consumido em Belém", que apresentou como temática 'açaí' e sua delimitação

geográfica 'em Belém', capital do Pará que é a cidade onde os alunos moram e estudam; um comando: 'Escreva um texto contando como você toma açaí', que, como as outras consignas anteriores, não aponta o gênero esperado em termos de escrita, portanto cabe a criança decidir se irá escrever um texto informativo, um relato, uma narrativa, já que o conteúdo da consigna é propício a tais textos, ou outro qualquer.

A consiga traz oito questões, sendo uma indireta e sete diretas sobre o açaí, que é um alimento da culinária paraense, portanto um elemento da cultura das crianças, cujo tema, pressupõe-se, é de seu conhecimento. A escolha do tema 'açaí', pelo elaborador da atividade, evidenciou a intenção de propor um tema ligado ao cotidiano da criança que versa sobre a cultura paraense. De modo, a consiga definiu a temática do texto a ser escrito pela criança, pressupondo que toda a criança conhece e costuma tomar açaí.

A formulação de uma consigna com base em questões pressupõe uma criança leitora que ao ler as questões possa produzir uma resposta escrita. No processo de interação verbal da atividade de escrita escolar, há troca entre um eu e um tu, neste caso o diálogo se instaura quando o eu do professor remete às questões a um tu que é a criança e o eu da criança, em resposta às questões, escreve para um tu que é o professor. Assim sendo, entendemos que o texto que a criança escreve depende de suas escolhas, como autor, em função de seu interlocutor, que é o professor. É essa atividade de escrita um processo dialógico, uma vez que o diálogo não se restringe apenas à interação face a face, mas, segundo Bakhtin (2009), se estende a toda comunicação verbal.

As perguntas, de certa forma, indicaram as informações a serem abordadas no texto, assim a consigna determinou a temática do texto e direcionou sobre o que a criança deveria escrever. As questões de certa forma fornecem um 'molde de texto' a ser escrito pela criança, caso ela decida produzir um texto apresentando uma a uma as respostas às questões da consigna. No entanto, a criança pode também incluir outros conhecimentos que extrapolam as questões propostas a partir de suas vivências e conhecimentos acerca do açaí. Além disso, pode a criança alterar a ordem das questões, suprimir questões deixando de respondê-las, ou ainda transgredir posicionando-se como alguém que não toma ou não gosta de açaí.

Entendemos que a escrita de texto a partir de questões possa provocar um trabalho de linguagem ininterrupto que transita da leitura para a escrita em uma sistematização que se faz aberta, pois se constrói no equilíbrio entre exigências opostas, ora tendendo à repetição, ora à diferenciação (GERALDI, 2013). No Texto 3, podemos analisar um texto escrito com essa mediação de leitura. O texto de Carolina se encontra marcado pelo molde que as questões direcionam, mas também impregnado de cultura e de subjetividade, sobretudo, quando a criança se inclui no texto, ao escrever "Toda minha família..." (l.2).

Transcrição do Texto 3

O açaí de Belém

1 Era uma vez o açaí. O açaí é uma comida
2 que toda pessoa come. Toda minha família toma
3 o açaí. Toda vez que eu como, eu como na minha
4 casa. A minha mãe costuma comprar o açaí dia
5 de sábado. O açaí eu como com açúcar e farinha.
6 Toda minha família, às vezes, vai na
7 minha casa para tomar açaí em família.
8 O açaí é bem bonito, bem roxinho. O açaí vem
9 de uma árvore de açaí.As pessoas sobem nas
10 árvores de açaí e pegam o açaí. Daí, elas levam para
11 loja. Lá, lavam o açaí e batem numa
12 máquina de açaí. O preço do açaí no meu
13 bairro é R$ 4,00 e a minha família
14 gosta muito do açaí.
15 O açaí de Belém.

Fim

(Carolina)

Carolina iniciou seu texto, instaurando um tom narrativo ao texto informativo, com a expressão 'Era uma vez', que é usada por crianças no início de narrativas em alusão aos contos de fadas. E, no final do texto, ela retomou uma ideia já trabalhada por ela no texto 'A minha família gosta muito de açaí' (13ª e 14ª linhas), num movimento de construção de sentido, contribuindo para a coerência textual. De acordo com Bakhtin (2006, p. 315), "exprimir a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a realidade da consciência) ".

Ao escrever o texto solicitado, a criança deve tanto reunir informações sobre o tema, acessando conhecimentos de sua bagagem cultural, quanto acessar conhecimentos textuais e linguísticos referentes à forma e à linguagem a ser usada no texto. Se a consigna traz perguntas, compete à criança tomar parte do diálogo e em uma atitude responsiva de alguma forma respondê-las. E assim o fez Carolina, como se vê no Quadro 1, portanto nesta atividade o texto se configura em um texto-resposta, em uma atividade mais reprodutiva do que criadora, pois trouxe mais elementos extraídos da consigna, do que elementos do discurso interior da criança.

Quadro 1 - Análise do texto-resposta às questões da consigna

Questões da consigna	Texto-resposta da Carolina
(1) Como você toma açaí?	'O açaí eu tomo com açúcar e farinha' (l. 5)
(2) Onde você toma açaí?	'Toda vez que eu tomo eu tomo na minha casa' (l. 3 e 4)
(3) Quando você toma açaí?	'A minha mãe costuma comprar o açaí dia de sábado' (l. 4 e 5)
(4) Com quem você toma açaí?	'Toda a minha família, às vezes, vai na minha casa para tomar açaí em família' (l. 6 e 7)
(5) Como é o açaí?	'O açaí é bem bonito, bem roxinho' (l. 8)
(6) De onde vem o açaí que você toma?	'O açaí vem de uma árvore de açaí' (l. 8 e 9)
(7) Quem é que produz o açaí?	'As pessoas sobem nas árvores de açaí e pegam o açaí, levam para loja. Eles lavam o açaí e batem numa máquina de açaí' (l. 9 e 12)
(8) Qual é o preço do açaí?	'O preço do açaí no meu bairro é 4,00 reais' (l. 12 e 13)

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Na escrita de texto, a partir da leitura de uma consigna de questões, esta forneceu um molde de texto, porém ora a criança tendeu a repetição, produzindo um texto-resposta, ora trouxe para o texto elementos novos ou agiu de forma transgressora, afastando-se, assim, do proposto na consigna, em uma atividade mais criadora do que reprodutiva. Diferentemente, dos textos que contam uma história, na qual o narrador-autor, geralmente, está fora da narrativa, neste caso, os textos trazem um relato pessoal e autobiográfico, no qual o relator-autor está na narrativa e participa diretamente do fato narrado.

No conjunto dos vinte e cinco textos infantis analisados, pode-se verificar que dispomos de uma heterogeneidade textual, isso porque na passagem de um discurso, que foi o texto lido na mediação de leitura, a outro, que foram os textos infantis, os textos das crianças foram marcados por regularidades, singularidades, transgressões e mudanças. Diante do exposto, convém destacar que em uma mesma atividade, muitas respostas, na forma de produção de textos, são possíveis de serem dadas pelas crianças e igualmente válidas, do ponto de vista discursivo, e suscetíveis de provocarem, por parte do professor e do pesquisador, uma resposta necessária no contexto das práticas de alfabetização.

Por fim, ressaltamos que a consigna da atividade fornece elementos que orientam a produção infantil e funcionam como apoio ao trabalho de escrita pela criança. Esse movimento do texto da consigna para o texto da criança configura-se em um movimento dialógico e polifônico de enunciação, tal qual argumenta Bakhtin:

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem,tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressãono discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem nãoé um ser mudo, privado de palavra, mas ao

> contrário um ser cheio depalavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamaro 'fundo perceptivo', é mediatizado para ele pelo discurso interior e épor aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. Apalavra vai à palavra (BAKHTIN, 2009, p.153-154).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os textos infantis, evidenciando a posição de sujeito social e dialógico da criança construtora de significados, através da análise de documentos extraídos do contexto das práticas de formação de professores, em Belém, no período de 2010 a 2015, no qual a criança escreveu um texto, provocado por determinadas condições de produção, em sua condição social de aluno, numa atividade de avaliação da aprendizagem na escola, implica dizer, em primeiro lugar, que é possível tomar o texto escrito pela criança como objeto de pesquisa e com ele dialogar, numa atitude de escuta de quem deseja aprender com a 'voz-escrevente' e, numa atitude responsiva, dizer algo a respeito dela.

Retomando o objetivo geral da pesquisa de estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos, podemos dizer que, as três atividades de escrita supracitadas, embora distintas, têm em comum o fato de tomarem a leitura como uma condição de produção da escrita de texto por crianças no 3º ano do ensino fundamental. De fato, tem a leitura de textos, seja em uma atividade coletiva ou individual, com linguagem verbal ou não verbal, um papel relevante a desempenhar enquanto impulsionadora e mediadora da produção de texto pela criança na sala de aula.

A respeito da questão norteadora da pesquisa: 'Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos?', constatamos que:

- Quando a criança escreve o texto, a partir de uma história ouvida, personagens e enredo da história original tendem a ser mantidos, observando os elementos estáveis da narrativa, configurando, então, uma atividade mais reprodutiva do que criativa;
- Quando a criança produz o texto, com base na leitura individual e silenciosa de uma tirinha, personagens e acontecimentos do texto original tendem a ser reinventados no enredo da narrativa, configurando, assim, uma atividade mais criadora do que reprodutiva;

- Quando a criança escreve o texto, mediado pela leitura de questões da consigna, foi observado que, nessas condições, predomina a escrita de textos narrativos de relato pessoal com caráter autobiográfico, e não com características de narrativas do tipo história, passando a assumir um duplo papel, o de narradora e o de objeto da narração, configurando, portanto, ora reprodução ora criação e/ou transgressão.

Em suma, da análise dos textos das crianças escritos a partir dessas três condições de produção (mediação), constatamos o que predomina na escrita de texto por crianças na alfabetização escolar, a leitura de histórias possibilita à criança perceber a constituição da narrativa, a leitura de textos imagéticos favorece a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos e a leitura de questões fornece um molde de texto-resposta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRUNER, J. **Actos de significado: para uma psicologia cultural**. Tradução de Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUNES, A. A. Fontes para a história da educação. In: **Dossiê Temático: fontes documentais para a História da Educação**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2006.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SMOLKA, A. L. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L.. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009a. p. 8-10.

TRESCASTRO, L. B. **Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém/UFPA, 2017. 242 p.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CRIANÇA: UM ESTUDO HISTÓRICO LITERÁRIO NAS OBRAS *SERÕES DA MÃE PRETA* E *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA* (1897- 1920)

Maria do Socorro Pereira Lima
Universidade Federal do Pará. PPGED-ECOS, Belém, Pará, Brasil.
soclimma@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo está inserido no campo da história social da infância na Amazônia. Analisa o lugar que a criança ocupa, enquanto sujeito, nas obras *Serões da Mãe Preta,* de Juvenal Tavares e *Chove nos Campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir, a partir da relação com os contextos histórico, econômico, cultural e educacional no Pará, entre os anos de 1897 a 1920. Como parte introdutória de estudo de doutoramento, amparou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, com ênfase nos conceitos de representação, práticas e apropriação, assim como, fundamentou-se nas relações estabelecidas entre história e literatura, associadas à concepção sociológica de infância. O recorte temporal abrange o período de 1897 a 1920. O marco inicial demarca o auge do ciclo da borracha com favorecimento aos investimentos do governo republicano na formação da criança, o que ocasionou a publicação da obra *Serões da Mãe Preta* para a leitura infantil nas escolas do Pará. O marco final reside em retratar o pós-ciclo da borracha, contexto político de ambientação da obra *Chove nos Campos de Cachoeira*. Em constante diálogo com a bibliografia e com o contexto histórico, sociopolítico, econômico, cultural e educacional, a análise do *corpus* formado pelas referidas obras, considerou a proposição de articular o autor, o lugar do seu discurso, suas ideias, suas produções e suas relações sociais mais amplas, ultrapassando os limites de uma caracterização biográfica, sendo imprescindível, ainda, o uso subsidiário de fontes documentais para dialogar com os textos literários. A partir das análises, constatou-se que *Serões da Mãe Preta* é uma obra representante de uma infância em construção, amparada por uma confortável situação econômica em que a criança é (re) apresentada como um sujeito que precisa apreender valores morais e sociais para ser reconhecida e aceita no contexto social e ideológico dos finais do século XIX; enquanto, que *Chove nos Campos de Cachoeira*, a miséria do lugar remete a uma infância pobre, em que a criança é (re) apresentada como conhecedora do seu meio, da sua situação de opressão e da vontade de romper com tudo o que lhe aflige, usando o imaginário como pano de fundo para se ausentar do mundo real caracterizado pela ausência do direito de viver e se educar dignamente.

Palavras-chave: Representações de Infância e Educação da Criança; Literatura da Amazônia; Práticas Culturais na Infância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir do resultado da pesquisa que corrobora com o processo de investigação que desenvolvemos em estudos de doutoramento. Corresponde a parte introdutória da pesquisa que teve como objeto de estudo a infância e o lugar da criança na literatura da Amazônia paraense, a partir dos modos como são representadas nas obras *Serões da Mãe Preta*, do escritor Juvenal Tavares, publicada em 1897 e *Chove nos campos de Cachoeira,* do romancista Dalcídio Jurandir, publicada em 1941, mas com contexto narrativo de 1920.

Neste artigo, intencionamos apresentar sumariamente as duas obras que se configuraram como objeto e fonte da pesquisa, bem como mostrar os acontecimentos que giram em torno da infância e da criança na Amazônia paraense, imagens, elementos, dilemas, discursos e práticas do universo infantil, tratados como fatos históricos importantes que, associados ao contexto de suas produções, tornam-se relevantes ao campo de discussão da infância e da criança nos períodos correspondentes ao final do século XIX até os anos 30 do século XX da sociedade paraense.

Neste momento, interessa esclarecer que as duas obras literárias apresentam gêneros discursivos distintos, assim também como foram produzidas com finalidades e contextos diferentes. *Serões da Mãe Preta* se alinha ao conto popular de tradição oral e foi destinada, no final do século XIX, à leitura do público infantil, cujo acesso da criança a essa leitura se daria pela sua adoção nas escolas do Pará; enquanto que *Chove nos Campos de Cachoeira* é um romance moderno, elaborado para ser recepcionado pelo leitor adulto, apesar das significativas situações narradas em capítulos da obra que demarcam a representação da infância pobre na Amazônia paraense, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX.

A escolha dessas duas obras para o referida análise, foi definida a partir de critérios que previam, não somente a obra ser de autoria de escritores paraenses, mas, porque prevaleceu, em ambas, a criança como personagem, assim como os seus enredos estarem relacionados aos contextos histórico, sociopolítico, econômico, cultural e educacional do período estudado. Este, particularmente, foi definido por ser um período que vai das significativas transformações na vida do povo paraense, devido o apogeu da borracha, à sua crise econômica, quando o estado do Pará perde o monopólio da produção dos seringais, por volta da primeira década do século XX, para a Ásia.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorremos a uma extensa bibliografia sobre a temática da infância, além das recentes produções acadêmicas que se utilizaram de fontes literárias para estudar a infância e a criança nos mais variados aspectos de sua constituição. Apropriamo-nos também de alguns livros escolares que circularam na época, de revistas pedagógicas, de

álbuns com registros fotográficos e escritos sobre crianças paraenses no início do século XX, relatórios de instrução, entre outros documentos subsidiários, principalmente porque a obra *Serões da Mãe Preta* foi publicada para ser adotada nas escolas do Pará e destinada para o público infantil, além de ter representado um objeto fundamental na formação identitária da criança brasileira, numa época em que o mercado editorial se movimentou em favor da produção livresca destinada à infância.

Teoricamente nos amparamos nos pressupostos e concepções de práticas culturais, representações e apropriações advindas da Nova História Cultural, que tem como o seu maior representante o historiador Roger Chartier (1990; 1996; 1999; 2001), num diálogo constante entre história e literatura, contando com teóricos destes dois campos para as análises.

Sendo desta forma, neste artigo, discorreremos sobre os aspectos mais relevantes da infância, da educação e da criança nas duas obras literárias, que também figuram como principal fonte de análise da pesquisa inserida no interior do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação - ECOS, integrado à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da UFPA.

O *corpus* literário analisado na constituição de objeto de estudo da infância, da educação e da criança

Serões da Mãe Preta é uma obra literária que integra um conjunto de contos populares de tradição oral, composta por várias histórias que agregam animais como personagens e que se tornam, no decorrer das narrativas, agentes de transmissão de valores éticos, conceitos morais, modelos de comportamentos e concepções de mundo, muito difundidos no século XIX.

Publicada no ano de 1897, a referida obra foi destinada à leitura de crianças e autorizada para ser adotada nas escolas do Pará como livro de leitura, pelo então Diretor de Instrução Pública do Pará, Senhor Augusto Ramos Pinheiro. O ano da publicação dessa obra estava caracterizado por constantes transformações em torno do nacionalismo brasileiro, em que a educação da criança representava um marco para o progresso da nação. Além desse fato, o período coincide com a produção literária brasileira destinada ao público infantil, aguçando o interesse das editoras brasileiras pela referida produção.

No contexto paraense, particularmente, *Serões da Mãe Preta* teve sua publicação simultaneamente ao grande surto de modernização marcado pela reforma urbana, pela higienização pública, ocorrido durante a *Belle Époque.* Nesse tempo de muito entusiasmo pela modernidade, os livros infantis evocavam um discurso em direção à formação do sujeito, sendo que, em nome do progresso, a criança representava o futuro homem da nação independente e moderna. Convenientemente, o livro caberia para a leitura das crianças, neste

momento que primava pela intelectualidade da população brasileira e reformas e investimento na educação primária.

Serões da Mãe Preta é uma obra precedida de um prólogo em que o autor Juvenal Tavares explica aos leitores quem era a Mãe Preta e o que ela representava para as sociedade paraense como contadora de histórias para as crianças nos serões que ela organizava em torno de uma fogueira. Nesse prólogo, o autor informa a origem dessa personagem, descreve um pouco da sua história de vida e a destaca como conhecedora das coisas da vida, o que justifica a sua escolha para protagonizar a obra. Diante dessas características, Mãe Preta foi tida por Juvenal Tavares como uma mulher que preenchia todos os requisitos e, por isso, a escolheu para protagonizar a obra.

Ainda que já tenhamos comentado, o cenário de circulação de *Serões da Mãe Preta*, era promissor, pela efervescência da necessária produção intelectual da criança, e, neste sentido, educar a população infantil, sobretudo, seria definir a escola como a instituição para assumir a função da formação do caráter e do desenvolvimento e virtude morais, de sentimentos patrióticos, de higiene e de disciplina na criança, assuntos explorados na obra.

> [...] Os livros devem constar de assuntos úteis e ao alcance da inteligência dos alunos, tais como: narrações, factos históricos, fábulas apropriadas em prosa e verso, escritos sobre higiene, economia, agricultura, ciência naturais, etc. (A ESCOLA, 1900, p.27).

Schueler & Magaldi (2008) alegam que o caráter moralizante e cívico, por exemplo, eram estimulados e veiculados por meio da presença de símbolos patrióticos no cotidiano escolar, das comemorações festivas por conta de datas cívicas, nas cantigas escolares, nos conteúdos presentes nos manuais didáticos, entre outros. Todo esse movimento civilizador se dirigia às famílias e à escola, como um modo de atingir a sociedade como um todo.

Serões da Mãe Preta segue esses preceitos, pois o autor, além de procurar mostrar a imagem da mulher negra como uma mulher bondosa, ele a autoriza a assumir a tarefa de contadora de histórias, o que implica habilidade e competência para lidar com a entonação da voz, com os gestos, com a linguagem adequada, e, por fim, com o resultado final que é o aprendizado das crianças, iniciado pelo domínio da oralidade e finalizando com a leitura de versos em voz alta.

Essa situação se confirma à medida que Mãe Preta vai conduzindo as histórias, bem como pelas explicações que ela dá às crianças que ficam atentas, até o momento em que avalia o aprendizado das crianças elegendo um menino para ler uma das histórias em voz alta, fato percebido numa das passagens do livro, que, após advertir a menina Anica de que o rato não é um animal doméstico e sim um companheiro intruso e muito prejudicial ao homem, Mãe Preta surpreende as crianças, "[...] tirando do bolso um livrinho, abriu-o e o

deu a ler ao menino mais velho, que logo começou a leitura, indo ela anotando os erros que ele cometia" (JUVENAL TAVARES, 1990, p. 35, apud LIMA, p. 169, 2015). E, conforme a impressão de Benjamin, os contos populares possuem uma moral ingênua e uma intenção de passar um ensinamento através do narrador que é um sábio, "é uma espécie de conselheiro do seu ouvinte" (BENJAMIN, 2007, p. 65).

Particularmente, Juvenal Tavares foi além de escritor de contos populares, era crítico e solidário em relação às questões abolicionistas no estado do Pará, o pode o ter impulsionou a colocar a Mãe Preta acima de qualquer suspeita em relação ao poder que ela teve na formação educacional da criança, em especial a criança paraense.

Neste momento histórico importante da educação da criança brasileira, Juvenal Tavares se destaca no cenário intelectual por enaltecer a figura da Mãe Preta como preceptora da infância, no estado do Pará. Além disso, com esta publicação, Juvenal Tavares inaugura, nos fins do século XIX, a leitura de contos de tradição oral nas escolas.

Em contraponto a esse cenário de investimento na produção livresca e formação educacional da criança, a história ganha contornos nada favoráveis para a educação paraense nos anos iniciais do século XX, com a publicação de *Chove nos Campos de Cachoeira*, o primeiro romance moderno escrito pelo paraense Dalcídio Jurandir.

Ambientada por volta dos anos 20 do século XX, é considerada a obra embrião de todo um conjunto de romances escritos por esse autor, denominado de Ciclo Extremo Norte. O romance foi escrito por um período longo, exatamente entre 1929 a 1939, mas, toda a trama é ambientada na década de 20, período em que o estado do Pará passa por problemas econômicos com a perda do comércio da borracha para o domínio asiático e esta crise se expressa na vida dos personagens que transitam por entre os capítulos da densa obra.

Reconhecido nacionalmente pela crítica literária como o maior romance moderno da região norte, a obra foi premiada em 1940, concedendo a seu criador o primeiro lugar no Concurso Vecchi Dom Casmurro de Literatura. Entretanto, apesar de todo esse tempo e reconhecimento da grandeza do romance, sua publicação só ocorreu em 1941, e só foi possível com o dinheiro recebido dessa premiação.

A narrativa de *Chove nos campos de Cachoeira*, assim como de todo o ciclo Extremo Norte, focaliza o contexto humano, geográfico e cultural das vivências singulares dos moradores de Vila de Cachoeira, na ilha do Marajó, no Pará. No seu projeto literário que envolve todos os capítulos do romance, Dalcídio Jurandir envolvido pela crise econômica, busca traçar o perfil de

> [...] uma Amazônia derruída, sem perspectivas, atônita após a derrocada de um ciclo econômico que ergueu palácios, teatros,

> palacetes; que deu ares europeus às altas temperaturas locais. Enfim, uma Amazônia nada misteriosa, uma região específica, obviamente com suas singularidades, mas na qual se cumpriu um ciclo cuja queda revelou-nos a fragilidade de nosso sistema de produção da borracha (FURTADO, 2002, p.12).

Esta Amazônia descrita por Furtado caracteriza os muitos personagens adultos que transitam por entre os capítulos da obra ambientada em Vila de Cachoeira, na ilha de Marajó, no Pará. Com total apropriação do contexto social, político, cultural e educacional da Vila de Cachoeira, Dalcídio Jurandir recria esse lugar pelo viés da sua percepção literária e poder criador, descrevendo o modo de vida dos grupos e subgrupos de indivíduos que viviam em rios – as populações ribeirinhas, e campos secos, alagados ou alagáveis desse lugar.

O fio condutor da narrativa se funda em dois personagens: Eutanázio, um homem de meia idade que não vê sentido na vida e que mantém uma relação hostil com as pessoas; e do seu meio-irmão Alfredo, um menino que vive em um constante estado de liminaridade, sempre se sentindo inferior, mas com grande capacidade criativa de poder sobre os menos favorecidos economicamente. Como figura central da trama, seu maior desejo é sair da Vila para estudar em Belém, a cidade dos sonhos, do progresso, dos bondes, das ruas asfaltadas, etc.

O imaginário desse personagem infantil em relação à cidade de Belém está associado ao que preconiza Sarges (2000), quando afirma que nesse tempo, imperava a euforia nacionalista que se encarregava de ressaltar as qualidades da cidade. Com isso, faziam de Belém uma cidade moderna, que encantava a todos que nela chegassem. Daí o investimento na remodelação das praças, das avenidas, dos prédios e na arborização, garantindo-lhe o carinhoso apelido de Cidade das Mangueiras, conforme cita Pont Vidal, em artigo publicado na revista Arquitexto (2008):

> [...] cidade que encanta a todos aqueles que aqui chegam pela primeira vez, por seus aspectos inéditos, de ruas largas, onde o arborizado frondoso é uma nota de imensa alegria; Belém que a poesia popular denominou de 'Cidade das Mangueiras', conserva em seus lugares, em sua fisionomia urbana, em seus subúrbios poéticos e rumorosos uma afetiva hospitalidade, que prende por seu coração e por seu espírito.[48]

O trecho descreve a projeção das imagens de sonho do menino Alfredo sobre a realidade de Cachoeira, o que leva a uma total negação do lugar em relação às imagens dos sonhos, que fazem o menino acordar "[...] *com aquela cidade cheia de torres, chaminés, palácios, circos, rodas giratórias* [...]" (JURANDIR, 1941, p. 107).

[48]A autora refere-se ao documento sem data, publicado pelo governo local. Possivelmente foi publicado entre 1937 e 1938, sem numeração de páginas.

Como se percebe, o projeto de vida de Alfredo está totalmente relacionado à sua mudança para a cidade de Belém, tornando-o pelo lugar dos sonhos, evidentemente movido pelas notícias que chegavam na Vila de Cachoeira por quem visitava a bela cidade. Entretanto, toda a euforia do menino Alfredo era momentânea, pois, a difícil realidade financeira de sua família o impediam de realizar o grande sonho que o levaria a morar e estudar na capital.

Desolado pelo impedimento, Alfredo transforma-se numa criança complexa, infeliz, insatisfeito e até egoísta, pois ele passa a desenvolver um sentimento de desprezo por Vila de Cachoeira, bem como pelas outras crianças, sobretudo as mais necessitadas, pois, ainda que se visse numa situação difícil, ele se achava superior às outras crianças pela inteligência que herdara do pai. Portanto, sentia-se no direito de não estar no lugar do atraso como Vila de Cachoeira, pois, segundo o narrador, Alfredo

> [...] tinha um ar de menino branco. Dava sobras para os moleques, com desdém, negava as coisas, via que eles eram como bichos [...] era metido, falava de ombro, o contrário do gênio da mãe. Pequenino e já ruim, dizia a D. Amélia [...] (JURANDIR, 1941, p. 111).

Alfredo também se incomodava por ser filho da mistura de uma mulher negra e analfabeta e de um homem branco, culto, porém decadente financeiramente. Vivia, portanto, nessa constante liminaridade. Contudo, era crítico das questões sociais que faziam da população local um povo submisso, adoecido e sem perspectiva de melhorar de vida.

> Alfredo achava esquisito que seupai fosse branco e sua mãe preta. Envergonhava-se por ter de achar esquisito. Mas podia a vila toda caçoar deles dois saíssem juntos. Causava-lhe vergonha vexames, não sabia que misturas de sentimentos e faz de conta. Por que sua mãe não nascera mais clara? (JURANDIR, 1941, p. 19).

Particularmente no campo educacional, que para Alfredo seria a única saída para a mudança que viria ocorrer na sua vida, ela avaliava a situação de precariedade da educação local. Para esse personagem, a educação em Vila de Cachoeira era ultrapassada, com métodos subversivos e humilhantes, sem contar que os professores não tinham o mínimo preparo para o ensino, características que o deixavam ainda mais decidido a estudar na capital e ver a transformação que ele projetava acontecer em sua vida.

> Uma tarde, foi nos primeiros tempos de escola, ele foi posto nu pelo Proença [...] mas Flor, Flor, olha o pipi dele. O pipi Flor! [...] Era diante dos alunos. [...]. E então Alfredo via nos olhos já definidos de Flor uma censura azul que era para o menino qualquer coisa de humilhante, de cínico, de pior do que o riso, o olhar, os gritos de Proença (JURANDIR, 1941, p.187).

Mediante esta situação, não havia em Vila de Cachoeira o que fizesse Alfredo desistir de sair deste lugar que o atormentava. Assim, impregnado pela ideia, por toda a narrativa, ele trava uma luta interior em busca da sua fuga para a cidade de Belém, por qual alimenta ser a solução para os seus problemas, afinal,

> [...] a cidade para Alfredo era um reino de história encantada, toda calçada de ouro e com casa de cristal, meninos com roupas de seda e museus com muitos bichos bonitos. [...] Ali estava todo o seu sonho da cidade de bondes elétricos, arraial de Nazaré, largo da pólvora, as lojas de brinquedos, a Torre de Malakof, das senhas vermelhas. Aquele clarão chamava-o. Era o seu sonho de viagens (JURANDIR, 1941, p. 119 -130).

Nesta pesquisa, ainda que tenhamos centrado nossas análises na trajetória do menino Alfredo, suas angústias e insatisfações com a vida em Vila de Cachoeira e o predominante desejo de morar em Belém e vencer na vida por meio dos estudos, toda a narrativa é permeada de situações que envolvem outras crianças nas relações com os adultos, sendo, a grande maioria dessa população, sujeitos adoecidos pela falta de perspectivas por se sentirem desamparadas pelo poder público, que não olhou para os lugares mais carentes do estado do Pará, como os moradores ribeirinhos na ilha do Marajó, quando ainda no início do século XX, o estado lograva do comércio da borracha e priorizou a capital como ponto de investimento, criando escolas e urbanizando a ruas da cidade em nome de uma modernidade que nunca chegou.

A obra *Chove nos campos de Cachoeira* é a representação desse descaso do poder público. Escrita por um romancista totalmente engajado nas questões sociais que afligem a população da Amazônia paraense, Dalcídio Jurandir não só retrata os modos de vida, a cultura do lugar e as frustradas experiências escolares desastrosas que envolvem as crianças, assim como Alfredo, numa infância singular, mas, como conhecedor dos fatos de um narrador predominantemente onisciente. Dalcídio Jurandir procura mostrar que a infância ribeirinha, pobre e até sem perspectiva de mudar a vida para melhor, no início do século XX, de todo modo, a criança como sujeito social, consegue, em meios a tantos problemas que lhes negam o direito a estudar dignamente, significa o mundo dialogando com os elementos da cultura do lugar, apropriando-se a partir de uma lógica diferenciada, que é a lógica infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas produções literárias que compuseram o *corpus* da pesquisa de doutoramento da qual extraímos este artigo, carregam consigo um valor histórico e cultural significativo para quem tem interesse em estudar a criança e a infância na região amazônica, principalmente sobre os ideais que permearam a política educacional do período compreendido entre os finais do século XIX e

início do século XX, assim como as práticas referentes à cultura infantil amazônica em que as obras estão ambientadas.

No período investigado no estado do Pará, as condições de tornar realidade o ideário civilizatório engendrava-se pela situação econômica favorável e motivada pelo investimento na vida intelectual do povo. Foi no encalço desta proposta nacional, e no momento em que a cidade de Belém do Pará passava por um processo de urbanização que lhe renderia a semelhança com a cidade de Paris, que o escritor paraense Juvenal Tavares teve a sua obra *Ser*ões da Mãe Preta reconhecida do público paraense e do próprio poder público que autorizou a sua adoção nas escolas.

Particularmente este escritor já havia escrito a obra, porém, ela só foi publicada a mando do governo para ser inserida no contexto de escolarização das crianças nas escolas do estado, por uma questão que daria ao estado o privilégio de ser o primeiro a adotar um livro de leitura que enaltecia as raízes culturais do país, especificamente os contos de tradição oral. Além disso, as questões abolicionistas colocariam, do mesmo modo, o Pará no conceito nacional de estado que responderia ao projeto civilizatório do país, que decidira por valorizar a cultura brasileira e levantar a bandeira de nação não escravista, como bem declara o título da obra, que traz muitas histórias que enaltecem a moral, o amor à pátria, além de hábitos e costumes adequados à formação de homem civilizado, tendo como preceptora uma velha negra e sábia.

Por outro lado, o tempo que levou Dalcídio Jurandir a escrever a obra *Chove nos campos de Cachoeira,* cuja publicação só foi possível graças ao dinheiro da premiação do concurso Vecchi de Literatura, demostra outra realidade, como se o tempo entre uma obra e outra fosse muito distante, porém, a verdade é que a população que habita a fictícia Vila de Cachoeira, nas duas primeiras décadas do século XX, no arquipélago marajoara, sequer teve a chance de contar com os bons lucros da produção dos seringais, quando estes estiveram sobre o domínio do estado, conforme narrado pelo escritor na obra que se caracteriza, até então, como um documento que retrata a situação desse tempo. Mais que isso, a educação precária desse lugar, contradiz o que era propagado pelos republicanos de que os investimentos na educação eram estendidos a todo território paraense. Neste sentido, *Chove nos Campos de Cachoeira* é uma denúncia ao poder público da situação que descreve a vida miserável dos moradores ribeirinhos.

Por essa lógica, torna-se possível afirmar que os investimentos da educação na Amazônia paraense, durante um bom período de predominância dos governos imperial e republicano, estiveram centrados na capital e não no interior, ou seja, os governantes desses períodos se voltam mais aos interesses da elite paraense, daí que os lucros dos seringais recaíram somente na capital do estado, atendendo à escolarização da criança nela residente, impulsionando a criação de institutos, prédios escolares, entre outros bens alinhados ao

desenvolvimento da cidade de Belém; enquanto que em relação à infância e à criança interiorana, não se percebeu o cumprimento das garantias e direitos à vida com dignidade dos que habitavam os espaços distante da capital, conforme representado na obra *Chove nos Campos de Cachoeira* que remonta o retrato de uma Amazônia em que se funde a fascinação poética e desencanto com a representação que o escritor faz da Vila de Cachoeira.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA: **revista official do ensino no Estado do Pará**. Belém, Imprensa oficial. Anno 1, num.1, Maio de 1900. p14

BENJAMIN, WALTER. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2007.

CHARTIER, Roger. **A força das representações**: história e ficção. João César de Castro Rocha (Org.). Chapecó, SC: Argos, 2011.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FURTADO, Marli Tereza. **Universo Derruído e Corrosão do Herói em Dalcídio Jurandir**. UNICAMP. Tese de doutorado. Campinas: São Paulo, 2002

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira.** Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi LTDA, 1941.

LIMA, Maria do S. P. **Infância, Educação e Criança**: uma análise histórico-literária nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira (1897-1920). Tese de Doutorado. 259p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2015.

PONT VIDAL. Celma Chaves de Souza. **Arquitetura, modernização e política entre 1930 e 1945 na cidade de Belém** (2008). Disponível em: http:/vitu-vius.com.br/revista/read/arquitexto/08.094/161

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: Riquezas Produzindo a Belle Époque (1870 - 1912). 2. ed. Belém: Paka Tatu, 2002/2010.

SCHUELER, A. M; MAGALDI, A. M.B.M. **Educação Escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf. Acesso em: 20 de março de 2012.

AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE DA CRIANÇA NO ESTADO DO PARÁ: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS DISCURSOS DOS MÉDICOS (1930 A 1950)

Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
jacguimaraes@ufpa.br

RESUMO

No presente artigo temos como objetivo abordar sobre a assistência à saúde da criança do estado do Pará no período de 1930 a 1950, tomando como fonte documentos elaborados por médicos que visavam pensar em estratégias para o combate à mortalidade infantil. O período em tela representa momento de intenso processo de industrialização e urbanização do país, havendo uma mudança, inclusive no perfil da população brasileira que, gradativamente, se tornou urbana. O período compreendido, que é de 1930 a 1950 é conhecido como Estado Novo. No Estado Novo há a consolidação das ações para a infância e a maternidade, demarcando as primeiras iniciativas voltadas para as mães e a crianças do país, a partir do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que estava inserido no Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei n. 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. No DNCr, medidas para a infância e a maternidade ficavam restritas às instâncias da Educação e da Saúde, ao passo que a principal proposta era construir uma estrutura de assistência aos dois. Conforme as considerações expostas acima, temos as seguintes questões norteadoras: Quais os rebatimentos das mudanças empreendidas no Governo Varguista para região Norte? As ações voltadas para infância brasileira chegaram à região norte e ao estado do Pará? Portanto, temos como objetivo identificar as principais medidas pensadas pelos médicos do estado do Pará a fim de evitar os casos de mortalidade infantil no período de 1930 a 1950, procurando compreender o contexto social e político vivido pela população da Amazônia e do estado do Pará. Este estudo parte das perspectivas da história da infância e apresenta pesquisa documental, tendo como fonte as "Teses de Doutoramento ou Inaugurais" defendidas entre os anos de 1930 e 1954, o relatório do Primeiro Congresso Médico Amazônico de 1939 e ofício de governo. A substituição da borracha nativa pela borracha cultivada na Ásia marca o fim do primeiro período histórico de contribuição da Amazônia à acumulação mundial, em que esta passa por um período de miséria social, sendo tal momento interrompido, brevemente, pela Segunda Guerra Mundial, por meio dos "Acordos de Washington", que perdurou até a década de 1950. Decorrente desse processo, a cidade de Belém retorna ao processo de crescimento populacional como consequência do 2º ciclo da borracha, sendo que, entre 1940 a 1950, a população da capital paraense que era de 206.331 passa para 254.494 habi-

tantes, no entanto, se comparado aos períodos anteriores, esse crescimento não foi tão significativo. Paralelo a este contexto, em nível nacional, o Governo Vargas adotou iniciativas que pretendiam integrar a Amazônia econômica e espacialmente, a fim de povoar o território e promover a sua ocupação, e assim criar estratégias para superar a crise econômica vivida pela região, envolvendo a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e do Banco de Crédito da Borracha. Ainda na década de 1950, houve a construção da Rodovia Belém-Brasília, que colocou a capital paraense como uma importante cidade no âmbito regional e nacional. Entretanto, a política agressiva de Vargas tem efeitos regionais nefastos, gerando o declínio dos estados que não conseguiam acompanhar o ritmo acelerado de competitividade econômica que estava sendo estabelecida. Naquele momento, o comércio e a exportação eram as principais atividades que movimentavam a economia paraense. Todavia, este período de desenvolvimentismo do país, não resultou em um quadro positivo para a Amazônia, muito menos para Belém, haja vista que o período pós-década de 1920 na região se estabeleceu o fim de um "ciclo" de crescimento econômico. Enquanto um quadro que preocupa o poder público local, a partir da década de 1940, a mortalidade infantil passa a fazer parte de uma articulação nacional fomentada pelo Governo Federal. Assim, no dia 16 de outubro de 1944, Froylan Rodrigues Barata, como chefe da então Subseção de Proteção à Maternidade e Infância, do Departamento Estadual de Saúde, representou o estado do Pará na reunião dos Chefes de Serviços de Puericultura, realizada no Rio de Janeiro, sob convocação do Ministro da Educação e Saúde. Foram realizadas sete reuniões, presididas pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, visando organizar a Política Nacional de Proteção à Infância Pobre. Tais reuniões objetivavam realizar um balanceamento do "problema de proteção à maternidade e à infância" nos estados, além de abordar sobre a conveniência ou não de permanecerem os serviços infantis nos Departamentos de Saúde Pública, propondo a criação de Departamentos Estaduais da Criança para que compusessem o DNCr. Froylan Barata apresentou à Assembleia a "rêde assistencial" que o Pará dispunha, no qual destacou o projeto de Decreto-Lei que criou o Serviço de Proteção à Maternidade e à Infância, extinguindo a "simples Sub-Secção de igual nome" que fazia parte do Departamento Estadual de Saúde, contribuindo para a abertura de crédito para a construção do Hospital Infantil. Em ofício, Barata (1944) relata que os debates de "feição acalorada" se dividiram em dois grupos contrários: os que julgavam ser urgente a criação de um departamento autônomo que cuidasse não somente da Higiene e da Medicina Infantil, mas também da Assistência Social, enquanto que o outro grupo considerava inoperante tal proposta, utilizando como argumento a situação de "parcos recursos técnicos e financeiros de certos Estados que não comportariam tais encargos". Diante da dificuldade em se chegar a uma conclusão, ficou acordado que os Estados que tivessem renda e permissão, criariam o Departamento da Crian-

ça e caso não houvesse meios e possibilidade, o Serviço seria individualizado, permanecendo, nos Departamentos de Saúde, que já existiam. Os representantes de São Paulo, Maranhão e Ceará informaram que seus respectivos governos haviam criado o Departamento Estadual da Criança. Porém, o mesmo não se deu no Pará. Entre os anos de 1930 e 1950 vai surgindo uma política de assistência com estrutura própria, visando ser a base da saúde, pois surge uma noção de prevenção que toma a pobreza como o principal flagelo da população, sobretudo da infância. Verifica-se que a política de saúde no país estava passando por mudanças não somente de ordem política, mas também econômica e estrutural, decorrente do intenso processo de industrialização e urbanização, sendo um momento de transição, pois se trata do desdobramento da indústria do país, surgindo uma nova mentalidade capitalista para os negócios que se desenvolvia a passos lentos desde o século XIX. Contudo, também se destaca que as medidas voltadas para a infância acabaram sendo atingidas diretamente pelas limitações impostas pelo contexto de crise que vivia o estado do Pará, assim como por um posicionamento mais centralizador dos médicos de outrora que impunham um modelo de política de saúde mais centralizador.

Palavras-chave: História da Infância. Saúde. Medicina.

INTRODUÇÃO

No presente artigo temos como objetivo abordar sobre a assistência à saúde da criança do estado do Pará no período de 1930 a 1950, tomando como fonte documentos elaborados por médicos que visavam pensar em estratégias para o combate à mortalidade infantil. O período em tela representa momento de intenso processo de industrialização e urbanização do país, havendo uma mudança, inclusive no perfil da população brasileira que, gradativamente, se tornou urbana. O período compreendido, que é de 1930 a 1950 é conhecido como Estado Novo.

No Estado Novo há a consolidação das ações para a infância e a maternidade, demarcando as primeiras iniciativas voltadas para as mães e as crianças do país, a partir do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que estava inserido no Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei n. 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. No DNCr, medidas para a infância e a maternidade ficavam restritas às instâncias da Educação e da Saúde, ao passo que a principal proposta era construir uma estrutura de assistência aos dois.

Conforme as considerações expostas acima, temos as seguintes questões norteadoras: Quais os rebatimentos das mudanças empreendidas no Governo Varguista para região Norte? As ações voltadas para infância brasileira chegaram à região norte e ao estado do Pará?

Portanto, temos como objetivo identificar as principais medidas pensadas pelos médicos do estado do Pará a fim de evitar os casos de mortalidade infantil no período de 1930 a 1950, procurando compreender o contexto social e político vivido pela população da Amazônia e do estado do Pará. Este estudo parte das perspectivas da história da infância e apresenta pesquisa documental, tendo como fonte as "*Teses de Doutoramento ou Inaugurais*" defendidas entre os anos de 1930 e 1954, o relatório do Primeiro Congresso Médico Amazônico de 1939 e ofício de governo.

Verificou-se que a política de saúde no país estava passando por mudanças não somente de ordem política, mas também econômica e estrutural, decorrente do intenso processo de industrialização e urbanização, sendo um momento de transição, pois se tratava do desdobramento da indústria do país, surgindo uma nova mentalidade capitalista para os negócios que se desenvolvia a passos lentos desde o século XIX. Contudo, também se destaca que as medidas voltadas para a infância acabaram sendo atingidas diretamente pelas limitações impostas pelo contexto de crise que vivia o estado do Pará, assim como por um posicionamento mais centralizador dos médicos de outrora que impunham um modelo de política de saúde mais centralizador.

O Brasil na Era Vargas

A conjuntura internacional era totalmente adversa para a economia brasileira, a crise de 1929 e a depressão econômica que se seguiu durante a primeira metade da década de 1930, fizeram com que os preços internacionais do café diminuíssem pela metade, gerando um quadro de instabilidade econômica e política, pondo em xeque o modelo político vigente, a Política do Café com Leite que marcou a República Velha.

Segundo Cunha (2010), a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas a assumir o poder, foi momento de início de uma nova era na história do país. Os 24 anos de governo Vargas podem ser assim divididos: de 1930 a 1934, Vargas era chefe do Governo Provisório garantido pelas armas das milícias das Oligarquias dissidentes e do Exército; de 1934 a 1937, eleito pelo Congresso Nacional; de 1937 a 1945, como ditador sustentado por um golpe de Estado que instituiu o Estado Novo, logo após sendo deposto. Em 1951, retornou à presidência e, em 24 de agosto de 1954, suicidou-se, encerrando a chamada Era Vargas (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010).

Del Priore; Venâncio (2010) afirmam que no período de 1930 a 1954, a história da política brasileira é marcada por constantes disputas, uniões e rupturas políticas centralizadas na figura de Vargas. O primeiro governo de Getúlio Vargas (de 1937 a 1945) estava revestido por uma capa institucional que lembrava os governos fascistas europeus, tornando- se um chefe militar de escala nacional. Um de seus principais aspectos foi o extraordinário cresci-

mento econômico, por volta de 1945, no Brasil, a industrialização finaliza seu primeiro grande ciclo, causando um efeito até então inédito que foi a ultrapassagem da produção agrícola pela produção fabril que passou a ser a principal atividade econômica no país.

Da década de 1930 até 1970, ocorre um intenso processo de industrialização e urbanização do país (MORAES; TUROLLA, 2004). Santos (2010) destaca que este é um momento de intensificação do processo industrial, que passa a substituir as importações, havendo uma mudança inclusive no perfil da população brasileira que, gradativamente, se tornou urbana. O crescimento da indústria passou a contar com uma intervenção maior do Estado, que, dentre as medidas tomadas, passou a instituir o salário-mínimo para regular o trabalho, mediante o Decreto-Lei n. 2.162, de 1º de maio de 1940, sendo este um momento de transição, pois se tratava do desdobramento da indústria do país, surgindo uma nova mentalidade capitalista para os negócios que se desenvolvia a passos lentos desde o século XIX (SILVA, 2014).

Silva (2014) considera que a principal característica do Estado Novo era o corporativismo associado à ditadura, que visava dar sustentação ao que Vargas se referia como Trabalhismo, contexto envolvido por estratégias políticas que objetivavam dissipar os conflitos de classes por meio de legislação social e trabalhista opressivas, principal marca do seu segundo governo, que diante de uma classe trabalhadora que experimentava a crise e o desemprego passou a se fortalecer mais em torno do movimento operário. A autora destaca:

> [...] o reconhecimento por parte do Estado, mediante os graves problemas estruturais: indústrias insalubres, trabalho infantil, trabalho feminino, jornadas extensas de trabalho, ausência de salário mínimo, trabalho noturno não remunerado, condições imorais de desemprego e o pauperismo, obrigando parte da população da cidade a retornar para o campo. Esse quadro ganhou força e fôlego nos anos de 1920, 1930 e 1940 (SILVA, 2014, p. 85).

Além de ser um momento de crescimento industrial e urbano, é o momento em que a classe operária passa a se articular em torno de reivindicações trabalhistas, exigindo por parte do Estado uma contrapartida que não deveria ser tão somente as medidas repressivas para as questões da exploração da mão de obra. Neste mesmo contexto, ocorre o surgimento do Serviço Social brasileiro, tendo em sua base sociohistórica a questão social[49], gerada pelos indesejáveis resultados da industrialização brasileira, exigindo um tratamento mais qualificado dos problemas sociais que emergiram (SILVA, 2004; YAZBEK, 2004).

[49]A questão social é o conjunto das diversas expressões da desigualdade produzida pela sociedade capitalista madura, fundada na produção social e no trabalho coletivo e ampliado, enquanto que os seus frutos e lucros são privatizados e monopolizados por uma pequena parcela burguesa (IAMAMOTO, 2001).

Ocorrem mudanças de pensamentos que até então tratava a questão social como simples caso de polícia, para se impor uma nova forma de enfrentamento por parte do Estado que não seria mais puramente repressiva, e que diante da ameaça das inflexões do movimento operário, que representavam os sinais de uma possível revolução socialista no Brasil, passam a exigir uma nova postura do Estado, em que diante das reinvindicações e lutas políticas empreendidas pelo operariado passou a estabelecer estratégias políticas conservadoras revestidas por discursos de proteção do trabalhador e sua família (SILVA, 2014).

Quanto às medidas na área da Saúde, a primeira iniciativa tomada foi à transferência do DNSP, que compunha o Ministério da Justiça e Negócios Interiores para o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado neste mesmo ano, que cuidava das questões que envolviam a Educação e a Saúde, havendo uma concepção de saúde ainda um tanto fragmentada, haja vista que este mesmo ministério não tratava sobre as problemáticas da Segurança do Trabalho, por exemplo (PAIM, 2009; BRAVO, 2013).

Para Vieira (2004), a associação entre Educação e Saúde pretendia associar os seguintes aspectos: a Saúde estaria ligada às intenções de sanear o ambiente social, por meio da *higienização dos pobres* e do enfrentamento das problemáticas que atingiam diretamente nos modos de sua reprodução social e vida; enquanto que a Educação estaria relacionada à formação moral e a inculcação dos ideais do Estado Novo nas crianças. Assim, a autora conclui que, aos olhos do Governo Vargas, o adulto surge como o "atual trabalhador" e a criança é o "futuro trabalhador", logo, ambos são importantes para o progresso da nação, necessitando serem "sadios e úteis".

Em 1953 foi instituído o Ministério da Saúde, gerando transformação nas campanhas sanitárias em órgãos e serviços responsáveis pela febre amarela, tuberculose, lepra, saúde da criança e fiscalização sanitária. Neste mesmo ano, ocorreu a criação do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), que foi resultado de um convênio entre os governos brasileiro e o estadunidense durante a Segunda Guerra Mundial, que tinha também como intenção a exploração da borracha na Amazônia (PAIM, 2009).

O SESP ampliou as suas atividades, tendo como preocupação a assistência médica, a educação sanitária, saneamento, o combate à malária e o controle de doenças transmissíveis, além de desenvolver pesquisas em Medicina Tropical. Para Bravo (2013), o novo ministério teria mantido a mesma estrutura do extinto DNSP, havendo somente a ampliação do atendimento de enfermidades.

Segundo Paim (2009), entre as décadas de 1940 e 1960, em um momento de crescimento econômico do país, que alcançou uma média de 10% ao ano, é também o momento em que a mortalidade infantil, que até então teve as suas taxas reduzidas, sofreu um aumento juntamente com o crescimento

dos casos de tuberculose, malária, doença de Chagas, acidentes de trabalho e outras epidemias. Apesar da reestruturação dos serviços de saúde e da assistência, estes não eram oferecidos enquanto um direito, só teria acesso a eles o considerado "cidadão trabalhador", cabendo ao próprio indivíduo e aos seus familiares resolverem os problemas de doenças e acidentes que sofriam (PAIM, 2009).

Este é o momento em que o capitalismo monopolista tem seu início no Brasil, caracterizando-se pela crescente intervenção do Estado na regulação e execução dos mecanismos de acumulação, porém em 1950 a burguesia brasileira não conseguiu se estabelecer hegemonicamente e com a vitória de Getúlio Vargas tem que aceitar a volta do Populismo. Em 1945, sobretudo em 1950, o Estado passa a assumir os traços que o aproximava do denominado modelo do *Estado de Bem-Estar Social*, resultando no aumento dos gastos estatais na área social (BRAVO, 2013).

Segundo Bravo (2013), o enfrentamento da questão social pelo Estado se fez por meio da extensão da educação, com a ampliação da Previdência Social, com o combate às doenças endêmicas e a melhoria da habitação popular. No que se referem às políticas sociais estas foram realizadas de forma setorial, sendo criadas instituições de ensino profissional voltados para a assistência pública e formação de mão de obra, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

Enquanto isso, na Amazônia, após ter sido descartada como região de produção de borracha[50], há a desarticulação e fragmentação da burguesia assentada na economia gomífera, com o sistema extrativista que entra em crise que se inicia em 1911, gerando a falência do projeto de "modernidade" da cidade de Belém, gerando um decréscimo populacional e econômico entre os anos de 1920 a 1940, havendo uma crescente emigração de parcela da população que ficara na cidade sem ocupação (LEAL, 1991; COSTA, 2006).

A substituição da borracha nativa pela borracha cultivada na Ásia marca o fim do primeiro período histórico de contribuição da Amazônia à acumulação mundial, em que esta passa por um período de miséria social, sendo tal momento interrompido, brevemente, pela Segunda Guerra Mundial, por meio dos "Acordos de Washington", que perdurou até a década de 1950.

Decorrente desse processo, a cidade de Belém retorna ao processo de

[50]A Amazônia é descartada como região de produção da borracha com o contrabando das sementes da seringueira para as possessões asiáticas pertencentes à Inglaterra. As características naturais da região representavam obstáculos à produtividade do trabalho para a obtenção de matéria-prima para as indústrias, em que o sistema de plantagem ordenada permitia a obtenção de maior taxa de produtividade em relação à exploração florestal, possibilitando, inclusive, o maior controle deste segmento pelos organizadores da produção industrial capitalista e assim reforçando a imposição de estratégias imperialistas orientadas pela Grã-Bretanha (LEAL, 1991).

crescimento populacional como consequência do 2º ciclo da borracha, sendo que, entre 1940 a 1950, a população da capital paraense que era de 206.331 passa para 254.494 habitantes, no entanto, se comparado aos períodos anteriores, esse crescimento não foi tão significativo (SANTANA, 2006).

Neste mesmo período, o Governo Vargas tomou iniciativas que pretendiam integrar a Amazônia econômica e espacialmente, a fim de povoar o território e promover a sua ocupação, envolvendo a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e do Banco de Crédito da Borracha, transformado em Banco de Crédito da Amazônia – o atual Banco da Amazônia (SÁ; SANTOS; CARDOSO, 2008). Ainda na década de 1950, houve a construção da Rodovia Belém-Brasília, que colocou a capital paraense como uma importante cidade no âmbito regional e nacional (SANTANA, 2006).

A construção desta rodovia representava os interesses do governo federal de integrar a região ao restante do país e assim aproveitar o potencial extrativista da região. Este empreendimento criou um paradoxo, porque ao mesmo tempo em que aproximou a região economicamente ao Sul e Sudeste do país, também aumentou as diferenças regionais, desagregando e enfraquecendo as indústrias de pequeno porte, facilitando o acesso de outras indústrias do país à Amazônia, conferindo uma relação desvantajosa dessas com as indústrias regionais, em que, ao possibilitar o escoamento dos produtos agrícolas de outras regiões, cria uma crise nos municípios paraenses (SANTANA, 2006; CARDOSO; LIMA; GUIMARÃES, 2008, p. 316).

Neste sentido, como bem indica Del Priore; Venâncio (2010), a política agressiva de Vargas tem efeitos regionais nefastos, gerando o declínio dos estados que não conseguiam acompanhar o ritmo acelerado de competitividade econômica que estava sendo estabelecida. Mesquita (2013), ao caracterizar as principais atividades no estado do Pará e em Belém, tomando como fonte os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1950, afirma que o comércio e a exportação eram as principais atividades que movimentavam a economia paraense nesse ano. Todavia, Carvalho; Santos (2012) indicam que este período de desenvolvimentismo do país, não resultou em um quadro positivo para a Amazônia, muito menos para Belém, haja vista que o período pós-década de 1920 na região se estabeleceu o fim de um "ciclo" de crescimento econômico (SARGES, 2010). Tal informação se confirma com o relatório intitulado *Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil*, do IBGE, publicado em 1999:

> Remontam aos anos 30, as grandes transformações na estrutura econômica e social do País. Foi nessa época que surgiram as primeiras leis regulamentando as relações entre trabalho e capital, além da Previdência Social, beneficiando, principalmente, os segmentos sociais específicos da população urbana em processo de aceleração de crescimento, em vista da inten-

sificação dos movimentos migratórios de origem rural (IBGE, 1999, p. 10).

A partir dos anos 1930 surge no país uma classe operária mais consolidada, assim como as primeiras leis que visavam garantir os direitos dos trabalhadores. Nos anos 1940, especificamente em 1943 surge a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que passa a determinar os serviços de amparo à maternidade para a mulher operária enquanto um direito, assim como também passa a restringir a exploração do trabalho infantil.

No Estado Novo, surgem as ações para a infância e a maternidade, que demarcam as primeiras iniciativas voltadas para as mães e a crianças no país, a partir do DNCr, que estava inserido no Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto-Lei n. 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. Como indica o próprio departamento, a infância e a maternidade ficavam restritas às instâncias da Educação e da Saúde, ao passo que a principal proposta era realizar uma estrutura de assistência aos dois.

Este é um momento que, apesar do surgimento das estruturas econômicas e sociais que poderiam resultar nas mudanças para a situação da população pobre, se agudizam as desigualdades regionais, étnicas, culturais e de gênero no país, decorrentes da má distribuição e redistribuição de renda, diante do rápido crescimento econômico. De acordo com IBGE (1999), este processo, de maneira indireta, afetou a evolução da mortalidade no Brasil, contudo, reproduzindo consequências distintas para os índices de mortalidade infantil nas diferentes regiões brasileiras, que se intensificaram na década de 1950.

A Amazônia no Estado Novo

A Amazônia, após ter sido descartada como região de produção de borracha, há a desarticulação e fragmentação da burguesia assentada na economia gomífera, com o sistema extrativista que entra em uma crise que se inicia em 1911, gerando a falência do projeto de "modernidade" da cidade de Belém, gerando um decréscimo populacional e econômico entre os anos de 1920 a 1940, havendo uma crescente emigração de parcela da população que ficara na cidade sem ocupação (LEAL, 1991; COSTA, 2006).

A substituição da borracha nativa pela borracha cultivada na Ásia marca o fim do primeiro período histórico de contribuição da Amazônia à acumulação mundial, em que esta passa por um período de miséria social, sendo tal momento interrompido, brevemente, pela Segunda Guerra Mundial, por meio dos "Acordos de Washington", que perdurou até a década de 1950.

Decorrente desse processo, a cidade de Belém retorna ao processo de crescimento populacional como consequência do 2º ciclo da borracha, sendo que, entre 1940 a 1950, a população da capital paraense que era de 206.331

passa para 254.494 habitantes, no entanto, se comparado aos períodos anteriores, esse crescimento não foi tão significativo (SANTANA, 2006).

Paralelo a este contexto, em nível nacional, o Governo Vargas adotou iniciativas que pretendiam integrar a Amazônia econômica e espacialmente, a fim de povoar o território e promover a sua ocupação, e assim criar estratégias para superar a crise econômica vivida pela região, envolvendo a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e do Banco de Crédito da Borracha[51]. Ainda na década de 1950, houve a construção da Rodovia Belém-Brasília, que colocou a capital paraense como uma importante cidade no âmbito regional e nacional (SANTANA, 2006).

A construção desta rodovia representava os interesses do governo federal de integrar a região ao restante do país e assim aproveitar o potencial extrativista da região. Este empreendimento criou um paradoxo, porque ao mesmo tempo em que aproximou a região economicamente ao Sul e Sudeste do país, também aumentou as diferenças regionais, desagregando e enfraquecendo as indústrias de pequeno porte, facilitando o acesso de outras indústrias do país à Amazônia, conferindo uma relação desvantajosa dessas com as indústrias regionais, em que, ao possibilitar o escoamento dos produtos agrícolas de outras regiões, cria uma crise nos municípios paraenses (SANTANA, 2006; CARDOSO; LIMA; GUIMARÃES, 2008, p. 316).

Neste sentido, como bem indica Del Priore; Venâncio (2010), a política agressiva de Vargas tem efeitos regionais nefastos, gerando o declínio dos estados que não conseguiam acompanhar o ritmo acelerado de competitividade econômica que estava sendo estabelecida.

Mesquita (2013), ao caracterizar as principais atividades no estado do Pará e em Belém, tomando como fonte os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1950, afirma que o comércio e a exportação eram as principais atividades que movimentavam a economia paraense nesse ano. Todavia, Carvalho; Santos (2012) indicam que este período de desenvolvimentismo do país, não resultou em um quadro positivo para a Amazônia, muito menos para Belém, haja vista que o período pós-década de 1920 na região se estabeleceu o fim de um "ciclo" de crescimento econômico (SARGES, 2010).

O posicionamento do governo do estado do pará diante o DNCR

Enquanto um quadro que preocupava o poder público local, a partir da década de 1940, a mortalidade infantil passa a fazer parte de uma articulação nacional fomentada pelo Governo Federal. Assim, no dia 16 de outubro de 1944, Froylan Rodrigues Barata, como chefe da então Subseção de Proteção à Maternidade e Infância, do Departamento Estadual de Saúde, representou

[51]Transformado em Banco de Crédito da Amazônia – o atual Banco da Amazônia (SÁ; SANTOS; CARDOSO, 2008).

o estado do Pará na reunião dos Chefes de Serviços de Puericultura, realizada no Rio de Janeiro, sob convocação do Ministro da Educação e Saúde[52].

Foram realizadas sete reuniões, presididas pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, visando organizar a Política Nacional de Proteção à Infância Pobre. Tais reuniões objetivavam realizar um balanceamento do "problema de proteção à maternidade e à infância" nos estados, além de abordar sobre a conveniência ou não de permanecerem os serviços infantis nos Departamentos de Saúde Pública, propondo a criação de Departamentos Estaduais da Criança para que compusessem o DNCr.

Froylan Barata apresentou à Assembleia a "rêde assistencial" que o Pará dispunha, no qual destacou o projeto de Decreto-Lei que criou o *Serviço de Proteção à Maternidade* e à Infância, extinguindo a "simples Sub-Secção de igual nome" que fazia parte do Departamento Estadual de Saúde, contribuindo para a abertura de crédito para a construção do Hospital Infantil. Em ofício, Barata (1944) relata que os debates de "feição acalorada" se dividiram em dois grupos contrários: os que julgavam ser urgente a criação de um departamento autônomo que cuidasse não somente da Higiene e da Medicina Infantil, mas também da Assistência Social, enquanto que o outro grupo considerava inoperante tal proposta, utilizando como argumento a situação de "parcos recursos técnicos e financeiros de certos Estados que não comportariam tais encargos".

Diante da dificuldade em se chegar a uma conclusão, ficou acordado que os Estados que tivessem renda e permissão criariam o Departamento da Criança e caso não houvesse meios e possibilidade, o Serviço seria individualizado, permanecendo, nos Departamentos de Saúde, que já existiam. O único acordo alcançado, segundo Barata, foi referente à criação e utilidade das Juntas Municipais da Criança, no qual foi ressaltado a "[...] grande missão de patriotismo que as mesmas podem executar nos municipios brasileiros". Destas sete reuniões houve os seguintes resultados:

> Do depoimento dos representantes e dos debates havidos, resultaram elementos para os seguintes projetos de Decreto-Leis a serem submetidos à apreciação do Exmo. Sr. Presidente da República: 1º dispondo sobre os Departamentos Estaduais da Criança ou Serviços de Proteção à Maternidade e à Infância, fixando a sua competência, objetivos, etc; 2º regulamentando o auxílio federal aos Estados para o desenvolvimento desses Serviços; 3º regulamentando o artigo que criou o Departamento Nacional da Criança na parte referente às Juntas Municipais da Criança, estabelecendo o funcionamento das mesmas dentro das idéias consubstanciadas no texto da lei; 4º um texto de lei, autônomo, a de regulamentação do citado decreto, referentes definição das instituições que realizem a obra de assistência e

[52]BARATA, Froylan. **[Ofício]** 11 de nov. 1944, Belém/PA [para] Interventor Federal Interino, Belém/PA. 2p. Sobre as reuniões dos chefes de Serviços de Puericultura dos Estados.

proteção à infância (BARATA, 1944).

Os representantes de São Paulo, Maranhão e Ceará informaram que seus respectivos governos haviam criado o Departamento Estadual da Criança. Porém, o mesmo não se deu no Pará. Em ofício enviado ao Governador Magalhães Barata[53], o Dr. Waldir Bouhid, diretor do DES, ao sintetizar o relatório de Rodrigues Barata, sobre a reunião no Rio de Janeiro define que a única mudança empregada à política de assistência à infância seria o nome do serviço que deixava de ser "Sub-secção" para ser "Serviço", achando ser desnecessária a criação de um departamento específico para os "serviços infantis"[54]. Porém, antes de ter divulgado o seu posicionamento, o diretor do Departamento Estadual de Saúde fez as seguintes considerações:

> Os serviços de Higiene Infantil sempre estiveram dentro dos Serviços de Saúde, articulados com os demais.
>
> Dentro do âmbito da Saúde Pública moderna, isso é perfeitamente lógico, pois se há um órgão público encarregado de conservar a saúde e o bem estar da coletividade, não haveria razão plausível para separar essa coletividade por seus elementos constituintes. Embora articulados com os mais, os serviços infantis nunca se confundiram com estes. É uma parte especial, como o são os serviços de exames de saúde, controle das doenças transmissíveis, higiene de habitação, higiene de trabalho, etc.
>
> Entretanto, de alguns anos para cá, surgiram, entre pediatras, alguns idealistas que julgaram, embora sem nunca apresentar argumentos convincentes, nociva a permanência dos serviços infantis dentro das repartições de saúde.
>
> No Brasil, um dos propugnadores dessa idéa, conseguiu fazer escola, e obter, mesmo, a criação de um Departamento Nacional da Criança. Em alguns Estados, também foram criados Departamentos da Criança, e que ocorre também no próprio Distrito Federal. Na Capital Federal, entretanto, na Secretaria Geral de Saúde e Assistência possui Departamento da Criança, para supervisão técnica de todos os serviços que dizem respeito à infância, mas entretanto, estes são executados nos Centros de Saúde (BARATA, 1944).

Os serviços de Assistência Pública à Criança se confundiam com os ser-

[53] Governador do Estado do Pará três vezes, a primeira de 12 de novembro de 1930 a 12 de abril de 1935; a segunda de 20 de fevereiro de 1943 a 29 de outubro de 1945. A terceira de 10 de junho de 1956 a 29 de maio de 1959, ficou conhecido por ter um governo autoritário e populista, Entretanto, é interesse destacar que o ofício do dia 16 de novembro de 1944 foi elaborado pelo diretor do DES e destinado a João Guilherme Lameira Bittencourt, como interventor federal interino.

[54] BOUHID, Waldir. [Ofício] 19 de dez. 1944, Belém/PA [para] Interventor Federal Interino, Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, Belém/PA. 2p. Sobre o relatório apresentado pelo Dr. Froylan Rodrigues Barata, chefe da Sub-secção de Proteção à Maternidade e à Infancia.

viços de Saúde Pública, tanto que desde o período da Colônia, a assistência aos pobres era realizada no interior dos hospitais, e os percussores da assistência à proteção e assistência à infância foi idealizada por médicos pediatras (GUIMARÃES, 2016). Se a ideia de criação do Departamento da Criança surge no início do século XX, com Moncorvo Filho, somente a partir da década de 1930 passou a ser possível tal serviço em alguns estados brasileiros. Neste momento, a compreensão sobre a Higiene Infantil não se restringia a uma percepção de corpo e organismo, mas envolvia os aspectos sociais e morais dos indivíduos, justificando que as entidades e os serviços públicos de assistência e educação fossem concentrados nas políticas de saúde.

Entre os anos de 1930 e 1950 vai surgindo uma política de assistência com estrutura própria, visando ser a base da saúde, pois surge uma noção de prevenção que toma a pobreza como o principal flagelo da população, sobretudo da infância. Para Bouhid, o Governo do Estado mesmo concentrando as ações de Higiene, Medicina e Assistência Social para a infância no serviço de saúde estaria contemplando as demandas postas pela problemática da infância pobre paraense:

> Além disso, o órgão principal do Departamento Nacional da Criança, é o Instituto Nacional de Puericultura que se dedica, principalmente, à pesquisa e estudo de tudo que diga respeito à higiene e à assistência à infância.
>
> Nos Estados, ocorre mais ou menos o mesmo, a não ser que em cuidados com a criança dentro dos Departamentos de Saúde sejam tão sem importância, que obrigam os Governos a criar departamento especial para tratar com mais interesse do assunto.
>
> E, aí um dos argumentos dos que defendem a autonomia dos serviços dizem respeito à infância, é a falta de assistência social, que temem a palavra, então, os Departamentos de educação e os Juizados de Menores. A existência destes últimos, faz crer que alguma delas existe já sobre o assunto. Em nesse Estado, apenas sobre o Departamento de Educação podemos afirmar que realiza o que lhe compete.
>
> Nada podemos dizer, por falta de elemento, sobre o Juizado de Menores.
>
> Si e que diz respeito à higiene da criança está sendo tratado com a atenção devida, um Departamento da Criança que tenha a mesma finalidade trará, apenas, dualidade de Serviços, inconveniente, técnica e financeiramente.
>
> Devemos acrescentar que o Governo de V. Excia. já enviou ao Conselho Administrativo, ante-projéto pelo qual fica extinta a Sub-Seção de Proteção à Maternidade e Infância da Secção Técnica deste Departamento, e criação de Serviço de Proteção à

> Maternidade e Infância. Esse fato mostra que o assunto tem sido tratado com bastante antecedência pelos Poderes Públicos do Pará, e que, pelo menos no que diz respeito a este Estado, torna inútil qualquer cogitação sobre a criação de um Departamento da Criança.
>
> As Juntas Municipais da Criança sobre cuja utilidade os membros da reunião mostram-se de pleno acordo, não revelam, pelo seu título, qual o seu alcance.
>
> Esperamos que seus idealizadores expliquem melhor sobre sua finalidade.
>
> Aproveitamos o ensejo para renovar a V. Excia., senhor interventor, os nossos protestos de alto apreço e distinta consideração (BOUHID, 1944**).**

No relatório emitido por Froylan Barata, não há a exposição da opinião do chefe do "Serviço de Proteção à Maternidade e à Infância" quanto à necessidade ou não de ser criado um departamento autônomo para a infância. Bouhid, enquanto diretor do Departamento Estadual de Saúde e não sendo pediatra, não comungava e não estava em harmonia com os debates que vinham sendo realizados pelos pediatras, educadores e demais *benfeitores da infância pobre* do país.

A proposta de criação de um departamento autônomo para a infância planejava, com a desvinculação do Departamento de Saúde, que fosse possível dar conta da grande demanda de trabalhos e responsabilidades imposta a esta divisão e assim possibilitar a maior autonomia e arrecadação de recursos orçamentários para os serviços infantis (MARIANO, 2006). Entretanto, assim como não houve o entendimento por parte do diretor do DES, que afirma que os "idealizadores" e "pediatras" não explicaram muito bem qual a finalidade e o aproveitamento desta mudança, nesse período, a região amazônica estava envolvida num crescimento desigual por qual passava o país com a sua inserção no processo de industrialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocorrem mudanças de pensamentos que até então tratavam a questão social como simples caso de polícia, para se impor uma nova forma de enfrentamento por parte do Estado que não seria mais puramente repressivo, e que diante da ameaça das inflexões do movimento operário, que representavam os sinais de uma possível revolução socialista no Brasil, passam a exigir uma nova postura do poder público vigente, em que diante das reivindicações e lutas políticas empreendidas pelo operariado passou a estabelecer estratégias políticas conservadoras revestidas por discursos de proteção do trabalhador e sua família (SILVA, 2014).

Este é o momento em que o Capitalismo monopolista tem seu início no

Brasil, caracterizando-se pela crescente intervenção do Estado na regulação e execução dos mecanismos de acumulação, porém em 1950 a burguesia brasileira não conseguiu se estabelecer hegemonicamente e com a vitória de Getúlio Vargas tem que aceitar a volta do Populismo. Em 1945, sobretudo em 1950, o Estado passa a assumir os traços que o aproximava do denominado modelo do *Estado de Bem-Estar Social*, resultando no aumento dos gastos estatais na área social (BRAVO, 2013).

A política de saúde no país que estava passando por mudanças não somente de ordem política, mas também econômica e estrutural, decorrente do intenso processo de industrialização e urbanização, sendo um momento de transição, pois se trata do desdobramento da indústria do país, surgindo uma nova mentalidade capitalista para os negócios que se desenvolvia a passos lentos desde o século XIX. Contudo, também destaca-se que as medidas voltadas para a infância acabaram sendo atingidas diretamente pelas limitações impostas pelo contexto de crise que vivia o estado do Pará, assim como por um posicionamento mais centralizador dos médicos de outrora que impunham um modelo de política de saúde mais centralizador.

REFERÊNCIAS

BRAVO, M.I.S. **Saúde e Serviço Social no capitalismo**: Fundamentos sócio-históricos.1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, A. M. D. "Uma metrópole na floresta": representações do urbano na Amazônia. In: FRÚGOLI JR., H.; ANDRADE, L. T.; PEIXOTO, F. A. (Orgs). **As Cidades e seus agentes**: práticas e representação. Belo Horizonte: PUC Minas/Edusp, 2006.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **Os discursos dos médicos do estado do Pará nas "teses de doutoramento ou inaugurais" (1929-1954): saúde, assistência e educação da infância pobre.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

LEAL, A. **Uma sinopse histórica da Amazônia**: (uma visão política). São Paulo, 1991 (mimeo).

MARIANO, H. A. **A assistência à infância e o amparo à maternidade no Brasil entre o público e o particular (1927-1940)**. 2006. 144f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

MESQUITA, L. **Assumpção X Barata**: uma relação de política e mídia que mobilizou a Amazônia.1. ed. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

SANTANA, J. V. **Banco Interamericano de Desenvolvimento e Política Urbana no município de Belém**: tensões e compatibilidade no modelo de gestão e no discurso da participação social. 2006. 204f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. (p. 202-214).

SARGES, M.N. **Belém**: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912). 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SILVA, J.J.N. **Em busca da cura: a institucionalização da medicina acadêmica em Belém e sua relação com outras práticas acadêmicas, entre 1889 e 1925**. 2014. 219f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FONTES

BARATA, Froylan. **[Ofício]** 11 de nov. 1944, Belém/PA [para] Interventor Federal Interino, Belém/PA. 2p. Sobre as reuniões dos chefes de Serviços de Puericultura dos Estados.

BOUHID, Waldir. [**Ofício**] 19 de dez. 1944, Belém/PA [para] Interventor Federal Interino, Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, Belém/PA. 2p. Sobre o relatório apresentado pelo Dr. Froylan Rodrigues Barata, chefe da Sub-secção de Proteção à Maternidade e à Infância.

LOBATO, Claudio Dacier. **A educação materna no puerpério**. Tese da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, Belém, 1954.

PRIMEIRO CONGRESSO MÉDICO AMAZÔNICO. **Relatório dos trabalhos apresentados pela comissão composta dos congressistas Pedro Borges, Clodomir Milet e Rinaldo de Azevedo**. Belém: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré (Escola Profissional do Estado), 1939.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA LEITURA DE CRIANÇAS DO 2° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Olívia Coelho da Silva[55]
Ana Paula de Medeiros Ribeiro[56]

RESUMO

Por um longo período na história, o processo de ensino e de aprendizagem da língua foi baseado em métodos de codificação e decodificação desvinculados do seu uso social, ocasionando uma aprendizagem fragilizada e limitada da leitura e da escrita. Tal fato teve como consequência o aumento dos índices de crianças repetentes ou que abandonavam a escola sem consolidar o processo de alfabetização. Atualmente, esse contexto motivou o aparecimento de diversas políticas públicas de avaliação. Diante disso, realizou-se uma investigação documental com o objetivo de identificar e analisar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e pelas escolas da rede, aplicados aos alunos do 2º ano. Essa pesquisa justifica-se porque, anualmente, as crianças matriculadas no 2º ano da rede pública de ensino do Ceará são avaliadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa). Essa avaliação externa influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola, uma vez que está atrelada a uma política de premiação. Essa política, realiza premiações as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no 2º e 5º anos do ensino fundamental no Estado do Ceará instituída pela Lei Nº.15.052, de 06.12.11.Na preparação para a prova, que ocorre ao final de cada ano letivo, a Secretaria Municipal da Educação do município disponibiliza para as escolas uma avaliação diagnóstica da leitura e testes de múltipla escolha, comumente conhecidos como simulados, com o intuito de serem aplicadas às crianças, sistematicamente em períodos pré-determinados, a fim de identificar o desenvolvimento do nível de leitura e auxiliar nas intervenções. Os aspectos relevantes que sintetizam as conclusões provenientes da análise documental são:(1) o instrumental de avaliação disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Para que o instrumental contemple a avaliação da compreensão leitora seria necessário apresentar o texto com sugestões de perguntas que promovam na criança a

[55] Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Fortaleza, Ceará, Brasil. Oliviacoelho2000@yahoo.com.br

[56] Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Fortaleza, Ceará, Brasil. apmedeiros.ufc@gmail.com

necessidade de realizar inferências sobre o que foi lido, evitando perguntas de respostas literais. Ressalta-se também que a forma como é apresentado os resultados provoca ambiguidade no entendimento levando-se a crer que essa esteja vinculada apenas ao aspecto da velocidade de leitura, uma vez que nas orientações não se especifica o que deve ser observado nesse critério; (2) observou-se que no teste denominado simulado analisado foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita na elaboração de itens de múltipla escolha a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação; Leitura.

INTRODUÇÃO

Por um longo período na história, o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa foi baseado em métodos de codificação e decodificação desvinculados do seu uso social, ocasionando uma aprendizagem fragilizada e limitada da leitura e da escrita. Tal fato teve como consequência o aumento dos índices de crianças repetentes ou que abandonavam a escola sem consolidar o processo de alfabetização. Atualmente, esse contexto motivou o aparecimento de diversas políticas públicas de avaliação, a exemplo da avaliação que acontece anualmente com as crianças matriculadas no 2º ano da rede pública de ensino do Ceará pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa).

Essa avaliação externa influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola, uma vez que está atrelada a uma política de premiação[57]. Na preparação para a prova, que ocorre ao final de cada ano letivo, a Secretaria Municipal da Educação do município de Fortaleza - SME disponibiliza para as escolas uma avaliação diagnóstica da leitura e testes de múltipla escolha, comumente conhecidos como simulados, com o intuito de serem aplicadas às crianças, sistematicamente em períodos pré-determinados, a fim de identificar o desenvolvimento do nível de leitura e auxiliar nas intervenções.

Em virtude do tamanho da rede educacional de Fortaleza, o município divide-se em seis Regionais, as quais possuem os Distritos de Educação que são responsáveis por implementar as ações orientadas pela SME, bem como desenvolver suas próprias ações de acordo com as demandas das escolas e comunidades nas quais estão inseridas. A escola, que foi lócus desta pesquisa, pertence ao Distrito de Educação 3, localizado na Regional 3, de Fortaleza.

[57]A política de premiação das escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no 2º e 5º anos do ensino fundamental no Estado do Ceará foi instituída pela Lei n.15.052, de 06.12.11.

Esse Distrito orienta suas escolas quanto à utilização dos simulados semanais. As provas são formuladas pelas próprias escolas para serem aplicadas aos alunos do 2º ano, 3 vezes por mês. Na quarta e última aplicação do mês, as escolas recebem uma avaliação específica e padronizada elaborada pelos técnicos do Distrito 3 para ser aplicada aos alunos.

Valendo-se dos procedimentos da pesquisa documental, foram identificados e analisados os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e pela escola aplicados aos alunos do 2º ano, a fim de identificar sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora das crianças.

A análise a seguir refere-se primeiro à Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal de Leitura-SME, em seguida, ao simulado do Distrito de Educação 3 e, por último, ao simulado elaborado pela própria escola, todos aplicados no mês de setembro de 2015.

Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal da Leitura 2º ano

De acordo com o documento de orientações para a aplicação das avaliações diagnósticas de rede - 2015, os alunos devem ser avaliados individualmente quanto à fluência leitora e à compreensão de textos.

De acordo com o que foi observado na disposição do instrumento analisado, a ordem de apresentação das etapas da avaliação da leitura segue a seguinte sequência: três opções de texto, seis frases e 24 palavras.

Após a aplicação da avaliação diagnóstica de rede, é orientado que os resultados obtidos sejam inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental-SAEF, que possibilita a geração de gráficos e relatórios sistematizados das turmas avaliadas. Quanto à parte da leitura, são apresentadas as seguintes opções de preenchimento: não identifica letras; identifica apenas letras; identifica apenas sílabas; lê palavras; lê frases; lê texto silabando; lê texto com fluência.

Analisando as categorias avaliadas, acredita-se que seria de suma importância inserir subcategorias nos seguintes critérios: 1) identifica apenas sílabas (AS) e 2) lê palavras (LP). Nos dois casos as subcategorias criadas poderiam ser: a) identifica apenas sílabas canônicas; b) identifica sílabas canônica e não canônica, para o primeiro critério mencionado e c) lê palavras no padrão canônico; d) lê palavras no padrão canônico e não canônico, para o segundo critério.

Essa sugestão justifica-se pelo fato de que existem crianças que identificam apenas sílabas canônicas e não identificam sílabas não canônicas. Nesse caso, o registro como é feito atualmente não apresentaria a realidade do aluno, pois ele seria inserido na opção: identifica apenas sílabas. Já o aluno que lê palavras compostas de sílabas no padrão canônico, também seria inserido

em uma opção que não condiz com a sua realidade, pois estaria alocado na opção que lê palavras, resultando em uma visão genérica da leitura de sílabas e palavras.

Quanto à leitura de frases, existe apenas o critério: Lê frase. No entanto, como mencionado anteriormente, há um rol de seis frases e como as orientações deixam a critério do professor solicitar à criança a leitura de quantas e quais frases ele escolher, o resultado positivo ou negativo no critério "Lê frases" fica, portanto, vago e subjetivo.

Com relação à leitura de textos, o SAEF apresenta duas categorias: lê texto silabando e lê texto com fluência. Dessa forma, percebe-se que a fluência a ser observada está relacionada, simplesmente, ao aspecto da rapidez na leitura.

Portanto, pode-se perceber que a simples identificação da velocidade de leitura das crianças, por meio de testes de avaliações, não é suficiente para dar ao professor subsídio à prática que auxilie o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora.

Para que a compreensão leitora seja avaliada há a necessidade de uma orientação específica quanto à leitura dos textos disponibilizados para a realização da avaliação. Sobre isso, Solé (1998) orienta a prática de formular perguntas e respostas para a avaliar a compreensão do texto lido pelos alunos. Embora essa prática seja recomendada no documento orientador da SME, não se observa no Formulário de registro, tampouco nos campos de inserção de dados do SAEF, espaço para definir os níveis de compreensão textual.

Segundo a referida autora, é muito comum a estratégia de formular perguntas para se obterem respostas a fim de avaliar a compreensão de um texto lido pelas crianças. No entanto, algumas perguntas realizadas não atingem a compreensão do texto, pois "[...] como demonstram Samuels e Kamil (1994), é perfeitamente possível não compreender um texto e responder perguntas referentes ao mesmo." (SOLÉ, 1998, p.156).

Dessa forma, Solé (1998) compartilha uma pesquisa realizada por Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) sobre as relações de perguntas e respostas que podem surgir a partir de um texto. Essas perguntas podem ser: de resposta literal; para pensar e buscar e de elaboração pessoal.

Assim, Solé (1998, p.157) explica que a maneira com que as perguntas de resposta literal são formuladas "[...] oferece uma 'pista' infalível para o leitor localizar a resposta". Dessa forma, o êxito das respostas não apresenta critério para garantir que o leitor compreendeu o texto, pois a resposta está construída no texto. Nas perguntas para pensar e buscar, o leitor precisa relacionar informações do texto e realizar inferências. Já nas perguntas de elaboração pessoal o leitor deve emitir um parecer ou opinião em que esteja relacionado os conhecimentos do texto com a sua bagagem cognitiva.

Então, pode-se concluir que o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Para que o instrumental contemple a avaliação da compreensão leitora seria necessário apresentar o texto com sugestões de perguntas que promovam na criança a necessidade de realizar inferências sobre o que foi lido, evitando perguntas de respostas literais. Ressalta-se também que no SAEF, não há espaço para inserir no sistema se o aluno leu com compreensão, pois apenas solicita o registro da leitura quanto à fluência, o que provoca ambiguidade no entendimento levando-se a crer que essa categoria esteja vinculada apenas ao aspecto da velocidade de leitura, uma vez que nas orientações não se especifica o que deve ser observado nesse critério.

Sobre a fluência, Rasinski (2004) cita que é um aspecto muito importante no desenvolvimento da competência leitora, em seu ensaio intitulado *Creating fluent readers*, defende que para a leitura ser bem-sucedida os leitores necessitam processar o texto contemplando o nível superficial de leitura e o mais profundo, o qual se refere à compreensão textual. Para o autor, a fluência na leitura relaciona-se à capacidade de o leitor desenvolver o controle sobre o processamento do texto em ambos os níveis de modo que possa se concentrar na compreensão dos níveis mais profundos de significado incorporados no texto.

Em seus estudos, o autor define três dimensões da fluência que possibilitam a chegada à compreensão. A primeira dimensão é a precisão na decodificação de palavras. Para ele, os leitores devem ser capazes de ler as palavras em um texto com o mínimo de dificuldades. Em outras palavras, essa dimensão está relacionada à fonética e outras estratégias para decodificar palavras. A segunda dimensão é o processamento automático. Os leitores precisam canalizar o menor esforço mental possível na etapa de decodificação, a fim de que possam usar todos os seus recursos cognitivos na compreensão (LABERGE; SAMUELS, 1974). A terceira dimensão relaciona-se à habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos na leitura das sentenças e parágrafos (expressividade).

> Leitores fluentes tendem a ler de uma forma a construir o significado, ao passo que leitores menos fluentes tendem a fazer um grande esforço para chegar ao sentido. [...] Uma prosódia pobre pode levar à confusão através de agrupamentos inapropriados ou sem sentido das palavras (PAIGE et al., 2012, p. 67).

Ler com expressividade é fazer o uso apropriado da estrutura de entonação da língua, respeitando as pausas e dando ênfase em trechos específicos, bem como mantendo um ritmo conversacional consistente. Rasinski (2003) sintetiza que se os leitores leem com rapidez e precisão, mas sem expressão em suas vozes, colocando a mesma ênfase em cada palavra e ignorando a pontuação, desrespeitando os marcadores textuais que representam as pausas, é pouco provável que eles compreendam completamente o texto lido.

Simulado do Distrito de Educação 3

Para análise do Simulado do Distrito de Educação 3 optou-se pela análise pedagógica de alguns itens presentes no teste aplicado no mês de setembro de 2015.

Esse simulado segue os moldes das avaliações externas, pois traz itens de múltipla escolha que correspondem aos descritores da matriz de referência do Programa de Alfabetização da Idade Certa - PAIC. Ressalte-se que as matrizes de referência têm uma função específica de nortear o trabalho da elaboração dos itens dos testes. Não podem, entretanto, ser a única balizadora do trabalho pedagógico. O documento denominado Proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará reforça essa orientação.

> As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial (CEARÁ, 2014, p.16).

O instrumento analisado apresentava 24 itens distribuídos dentre os descritores do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita e o Eixo de Leitura da matriz de avaliação do PAIC.-

Os descritores contemplados neste simulado avaliam os alunos quanto aos seguintes aspectos: reconhecimento de letras; domínio das convenções gráficas; desenvolvimento da consciência fonológica; leitura de palavras; frases e textos.

O simulado analisado apresenta 8 itens que contemplam as habilidades do Eixo de Apropriação de Escrita e 16 itens que contemplam as habilidades do Eixo de Leitura. Pôde-se verificar que o simulado apresentava uma sequência de itens de acordo com o grau de dificuldade das habilidades avaliadas. Dentre esses itens, 8 eram lidos pelo professor e, para os demais, os alunos realizavam a leitura autônoma.

Levando em consideração que, de acordo com o relatório estatístico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora-CAEd/UFJF da avaliação do SPAECE-Alfa de português aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal do Estado do Ceará, em 2012, os descritores que apresentaram o menor percentual de acerto foram: D14 (Inferir informação em texto verbal), D18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido) e D22 (Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros). De acordo com os resultados, o descritor D14 apresentou 43,5% de acerto, o D18 apresentou 48,7% e o D22, 55,1%. Ressalte-se que diferentes anos de aplicação anteriores, os descritores mencionados sempre se apresentaram com a característica de baixos percentuais de acertos no teste (CEARÁ, 2013).

Diante do exposto, pode-se observar que os descritores que apresentaram o menor índice de acertos são os que exigem uma leitura com interpre-

tação, ou seja, uma leitura que exige além da decodificação. Sobre isso, Solé explica que

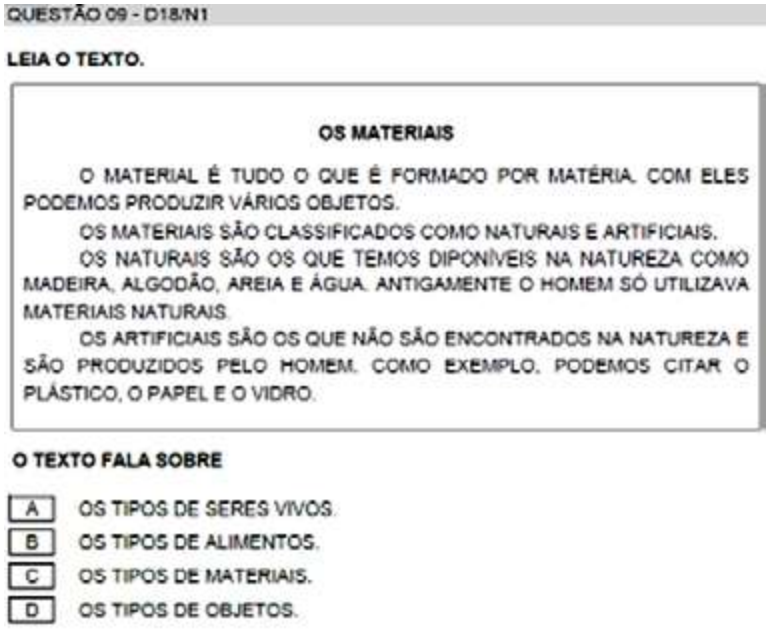
> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e apontar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Portanto, Koch e Elias (2003) concordam com Solé (1998), ao explicar que "[...] um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo". Dessa forma, no ato da leitura "[...] se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor" (KOCH; ELIAS, 2003, p. 11).

Partindo desse contexto, os itens do simulado do Distrito de Educação 3 selecionados para esta análise foram os que avaliam os alunos quanto à habilidade de inferir informação em texto verbal – D14; reconhecer o tema ou assunto de um texto lido – D18; identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D22.

No referido teste, o item 9 avalia o descritor 18 (reconhecer tema ou assunto de um texto lido). O item traz uma chamada "Leia o texto" e apresenta um comando: "O texto fala sobre...". Há 4 opções de resposta, sendo que há apenas 1 opção correta.

Figura 1 – Item 9 do Simulado D.E 3



QUESTÃO 09 - D18/N1

LEIA O TEXTO.

OS MATERIAIS

O MATERIAL É TUDO O QUE É FORMADO POR MATÉRIA. COM ELES PODEMOS PRODUZIR VÁRIOS OBJETOS.

OS MATERIAIS SÃO CLASSIFICADOS COMO NATURAIS E ARTIFICIAIS.

OS NATURAIS SÃO OS QUE TEMOS DIPONÍVEIS NA NATUREZA COMO MADEIRA, ALGODÃO, AREIA E ÁGUA. ANTIGAMENTE O HOMEM SÓ UTILIZAVA MATERIAIS NATURAIS.

OS ARTIFICIAIS SÃO OS QUE NÃO SÃO ENCONTRADOS NA NATUREZA E SÃO PRODUZIDOS PELO HOMEM. COMO EXEMPLO, PODEMOS CITAR O PLÁSTICO, O PAPEL E O VIDRO.

O TEXTO FALA SOBRE

A OS TIPOS DE SERES VIVOS.
B OS TIPOS DE ALIMENTOS.
C OS TIPOS DE MATERIAIS.
D OS TIPOS DE OBJETOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

De acordo com Koch e Elias (2013), os leitores ativos em interação com o autor e o texto iniciam com as estratégias de antecipação e hipóteses com base elaboradas em seus conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, o título, a distribuição e configuração de informações no texto.

Nesse caso, com o título do texto "Os materiais", é possível fazer antecipações, levantar hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou não. Com as previsões realizadas a partir do título, o leitor segue com a leitura e poderá formular novas antecipações.

Com relação à elaboração do item 9, que tem o objetivo de contemplar o descritor D18 de identificar o tema[58] ou assunto de texto. No caso do 2º ano, esse texto deve ser com extensão curta ou mediana com vocabulário e sintaxe simples. Pode-se verificar que no comando "O TEXTO FALA SOBRE" abre uma possibilidade de se compreender que o texto fala sobre várias coisas, mas nas opções de resposta tem duas opções possíveis e duas que não há relação com o que o texto fala. As duas opções possíveis são: c) os tipos de materiais; e d) os tipos de objetos.

No entanto, para que não haja dúvidas sobre a resposta correta, o comando deveria contemplar o termo "assunto do texto". Por assunto do texto, tem-se a compreensão da ideia principal de que o texto trata. Quando se pede no comando o "texto fala sobre" pode-se levar os alunos a responderem o item por exclusão das alternativas inviáveis, uma vez que o texto "fala" sobre várias coisas.

No entanto, um leitor mais esperto poderá responder a alternativa "c", que remonta ao título sem precisar ler o texto. De algum modo, portanto, ele realizou as estratégias de leitura de antecipação e hipótese, mas não precisou ler o texto para optar pela alternativa correta.

Portanto, o ensino da ideia principal de um texto, segundo Solé (1998, p. 138), "[...] refere-se à necessidade de ensinar a identificar ou gerar a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura perseguidos. " Para a autora, o aluno deve ser ensinado a encontrar a ideia principal a partir dos textos e estimulado a realizar uma leitura crítica e autônoma. Com isso, "[...] os alunos precisam saber o que é a ideia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios" (SOLÉ, 1998, p.139).

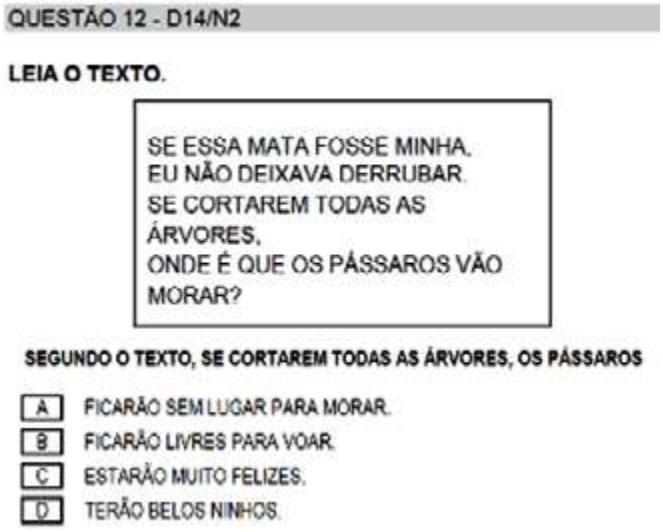
Por isso, a autora apresenta algumas ações que os professores podem ajudar os alunos na tarefa de identificar a ideia principal de um texto. Segue algumas delas: Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto

[58] "Em uma obra clássica, Aulls (1978) distingue o *tema* da *ideia principal*. Para o autor, o tema indica aquilo do que se trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma[...] Para Aulls(1978, 1990), a ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?" (SOLÉ, 1998, p. 135)

e sua utilidade em sua leitura, e o que isso acarretará em sua aprendizagem; recordar o objetivo da realização da leitura e atualizar os conhecimentos prévios relativo ao texto em questão; ressaltar o tema mostrar para os alunos se há consonância com os objetivos de leitura; informar aos alunos durante a leitura os aspectos mais importantes do texto. E se durante esse processo encontrar a ideia principal do texto de forma explícita é de suma importância que mostre e explique o motivo que a frase contém a ideia principal; discutir no final da leitura o processo realizado para encontrar ou formular a ideia principal do texto.

O item 12 do simulado, avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal – D14. Esse item apresenta a especificidade do nível 1 de complexidade do descritor: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples. Salienta-se que na codificação do item, ele está classificado como nível 2: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.

Figura 2 – Item 12 do Simulado D.E 3


QUESTÃO 12 - D14/N2

LEIA O TEXTO.

SE ESSA MATA FOSSE MINHA,
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR.
SE CORTAREM TODAS AS
ÁRVORES,
ONDE É QUE OS PÁSSAROS VÃO
MORAR?

SEGUNDO O TEXTO, SE CORTAREM TODAS AS ÁRVORES, OS PÁSSAROS

A FICARÃO SEM LUGAR PARA MORAR.
B FICARÃO LIVRES PARA VOAR.
C ESTARÃO MUITO FELIZES.
D TERÃO BELOS NINHOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

Observa-se que para que se acerte o item, cujo gabarito é a primeira opção, o contexto linguístico orienta a criança na construção da imagem da mata, que ativará outros conhecimentos de mundo armazenados em sua memória. Durante a leitura, a criança precisa considerar alguns aspectos contextuais, pois em uma mata deve ter árvores, e nelas pousam os pássaros, que constroem seus ninhos, tornando-os felizes.

Dessa forma, para que a criança responda corretamente, o conhecimento de mundo, conforme assevera Koch e Elias (2013), é também fundamental para esclarecer certos pontos que ajudarão na construção do sentido do texto. Acredita-se que a forma como foi elaborado esse item está contemplada na avaliação da habilidade do descritor em questão.

E para que as crianças consigam desenvolver a habilidade de inferir informações em texto é preciso que, em sala de aula, os professores promovam em sua prática situações didáticas para desenvolver nas crianças as estratégias de leitura.

O item 11 do simulado, avalia a habilidade de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D 22. Ele apresenta o item com uma chamada: Leia o texto. Em seguida, o suporte é um anúncio que tem o objetivo de vender uma casa. Nesse suporte, existem elementos verbais e não verbais, que ajudarão a criança a descobrir do que se trata o texto. Outro mecanismo que poderá ajudar em sua elaboração mental, será encontrar palavras conhecidas para ajudar na compreensão de palavras desconhecidas, pois ao realizar uma leitura, alguns procedimentos mentais são realizados por meio de estratégias de ação, tais como: identificar, isolar/relacionar, comparar, classificar, seriar, induzir, deduzir, emitir hipóteses dentre outras (JOLIBERT, 1994).

Figura 3 – Item 11 do Simulado D.E 3

QUESTÃO 11 - D22

LEIA O TEXTO.

Vende-se uma Casa

Residência em madeira.
Toda murada.
Bairro: Bom Sucesso
Rua 5 de Dezembro, 250
Tratar com Carlinhos Carvalho

CONTATOS:
9979-3372
9204-6749

O TEXTO SERVE PARA

A INFORMAR SOBRE UM DESENHO.
B CONVIDAR PARA UMA FESTA.
C DIVULGAR UM EVENTO.
D VENDER UMA CASA.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

Desse modo, para acertar esse item a criança poderá buscar indícios no suporte e o entendimento da frase “VENDE-SE” é de suma importância para descobrir qual a finalidade do texto.

Nesse caso, para acertar o item, a criança se utilizará da estratégia de identificar a palavra “CASA”, que aparece no suporte do item, e relacionará a mesma palavra que aparece na alternativa correta. Dessa forma, acredita-se que a forma que as alternativas de resposta foram elaboradas não garante que a criança, ao acertar o item, tenha consolidado a habilidade que o descritor avalia, pois aparece a palavra “CASA” apenas em uma das alternativas. Dessa forma, a certeza de que a criança identificou o propósito comunicativo do gênero fica comprometida.

Para que as crianças aprendam a identificar o propósito comunicativo dos diferentes gêneros textuais aconselha-se que na sala de aula sejam inseridos textos que circulam na sociedade. Para Foucambert (1994), a escola deve promover a formação de leitores a partir de textos reais que circulam na sociedade e não usar apenas textos pedagógicos com o intuito de ensinar a ler. Ele enfatiza que

> A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante de jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc. (FOUCAMBERT, 1994, p.10).

Em síntese, observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa SPAECE--Alfa, obedecendo, inclusive, à matriz de referência quanto à elaboração dos itens. Entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste aplicado em setembro. De acordo com Ebel (1951 apud VIANNA, 1982), "A falta de clareza do item gera ambiguidades e diminui o seu poder discriminativo. " Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita na elaboração de itens de múltipla escolha a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem. Os itens que compõem os instrumentos avaliativos devem ser elaborados com muito cuidado e submetidos a procedimentos que sigam os critérios teóricos e metodológicos, a fim de garantir uma resposta confiável ao professor e à comunidade educacional sobre a aprendizagem dos alunos.

Simulado elaborado pela escola

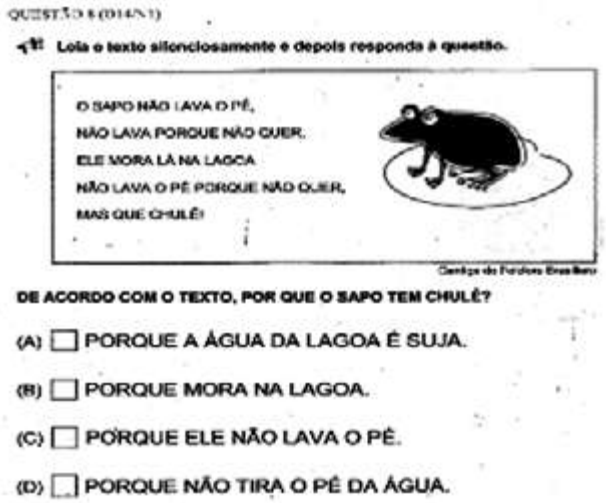
Como já mencionado, a elaboração do simulado realizado na primeira semana de cada mês é de responsabilidade da escola. O instrumento aqui analisado, foi aplicado nas turmas do 2º ano na primeira semana de setembro. O teste apresentou 8 itens que contemplou os descritores: D6, D8, D9, D12, D13 e D14.

Esta avaliação foi aplicada aos alunos e, em seguida, as professoras das duas turmas de 2º ano realizaram a correção coletiva da avaliação. Após a aplicação, as professoras mediaram a correção e, em seguida, preencheram um quadro denominado "Divisão dos descritores para serem trabalhados nos simulados". Esse quadro é organizado em 3 grupos de descritores que devem ser avaliados nas três semanas de cada mês. Nele, há duas colunas a serem preenchidas com o quantitativo de alunos que acertaram e erraram os descri-

tores contemplados no simulado. Dessa forma, a professora tem como identificar quais os descritores que ainda precisam ser consolidados nas crianças, bem como os que já foram consolidados. Esta informação é de suma para o professor se basear a fim de elaborar seu planejamento e as intervenções

O item 8 do simulado foi escolhido para ser analisado por contemplar o descritor D14, que avalia a habilidade de inferir informações em texto. Segue o item retirado do teste.

Figura 4 – Item 8 do simulado da escola


QUESTÃO 8 (D14N1)

Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

O SAPO NÃO LAVA O PÉ,
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER.
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,
MAS QUE CHULÉ!

DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO TEM CHULÉ?

(A) ☐ PORQUE A ÁGUA DA LAGOA É SUJA.

(B) ☐ PORQUE MORA NA LAGOA.

(C) ☐ PORQUE ELE NÃO LAVA O PÉ.

(D) ☐ PORQUE NÃO TIRA O PÉ DA ÁGUA.

Fonte: Simulado escola de 4 de setembro de 2015

Diante do item acima retirado do simulado formulado pela escola foi possível constatar que o suporte utilizado é um texto de conhecimento popular e muito utilizado nas salas de aula. As crianças costumam brincar com essa cantiga, tornando-se, assim, um texto de fácil leitura e compreensão.

Pode-se observar que acima do enunciado do item tem a informação do descritor que se deseja avaliar. Nesse caso, o descritor é o D14N1, que avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal de nível 1, reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Entretanto, para a criança responder ao comando do item "DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO TEM CHULÉ" não é preciso fazer inferências, pois a mensagem está explícita no texto. Logo, a criança identificará a resposta na alternativa "c) PORQUE NÃO LAVA O PÉ". Assim, pela configuração que o item apresenta, não está sendo avaliado se a criança sabe realizar inferências. A habilidade que o item pretende avaliar seria a de localizar informação explícita em nível 1: localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Acredita-se que para a avaliação favorecer o planejamento e a intervenção realizada pelo professor devem ser atendidas algumas condições descritas por Solé (1998):

> A existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, objetivos que funcionam como referenciais para interpretar os avanços dos alunos com relação a ela e os obstáculos que encontram[...]. (SOLÉ, 1998, p.167).

Dessa forma, a autora acredita que a observação realizada pela professora nas situações de ensino como instrumento de reflexão sobre sua prática e sobre o procedimento de avaliação deve ser favorecida por uma sistematização para coletar os dados sobre as dificuldades e avanços dos alunos. Isso poderia contribuir para que "[...] os professores confiassem mais em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos alunos". Essa observação pode ser situações diversas em que os alunos se encontram em atividades individuais e em pequenos grupos (SOLÉ, 1998, p.167).

Diante das análises sobre os instrumentais de avaliação acredita-se que estes devem ser elaborados com muito cuidado e atenção para que sirvam ao seu propósito pedagógico, e não se torne mais um trabalho desgastante para os professores para dar satisfação às avaliações externas ou, até mesmo, a Secretaria.

Esse processo de avaliação precisa ter claro o seu objetivo e os resultados obtidos devem demonstrar a realidade do aluno para o professor intervir de forma adequada. É nessa fase que surgem as fragilidades da ação do professor, pois há a necessidade de uma transposição didática para planejar atividades que contemplem a diversidade dos alunos.

A pesquisa também revelou a dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos. Essa tarefa não é fácil, por isso que a formação continuada de professores deve auxiliar nessa caminhada explorando de forma adequada as mais recentes discussões teóricas sobre o desenvolvimento da competência leitora, a partir do sujeito que aprende, e não apenas fornecer material com instruções de atividades a serem aplicadas e rígidas rotinas a serem seguidas. O professor precisa compreender o processo de aquisição da leitura em seus mais variados aspectos.

As iniciativas de acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio das avaliações necessitam ser melhor planejadas, elaboradas e aplicadas. O principal intuito dos processos contínuos de avaliação deve ser auxiliar o professor no diagnóstico de sua turma para que possa intervir. A avaliação deve servir à ação pedagógica e não ser uma mera prestação de contas para a gestão municipal. O professor precisa se sentir apoiado, acompanhado, seguro e feliz com o trabalho realizado. Garantir isso, talvez possa ser um caminho promissor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados provenientes da análise documental são: (1) o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnósti-

co sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; (2) observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa SPAECE-Alfa, entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita, na elaboração de itens de múltipla escolha, a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretária da Educação. Boletim do sistema de avaliação: rede estadual e redes municipais. Juiz de Fora, MG: CAEd, 2013.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Orientações sobre a sistemática de avaliação ensino fundamental 2015**. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/142-documentos-gerais#>. Acesso em: 23 jul. 2015.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: o sentido do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LABERGE, D.; SAMUELS, S.A.Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology,** Minessota. v. 6, n. 2, p. 293-323. 1974.

PAIGE, D.D.; RASINSKY, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. vol.56 (1), set. 2012, International Reading Association, 2012, p. 67-76.

RASINSKI, Timothy. **Creating fluent readers**. Educational leadership. College Reading Association, 2004. pp. 46-51. Disponível em: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent--Readers.aspx**.** > Acesso em: 15 jul. 2015

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

AVALIAÇÃO DA LEITURA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Silvana Mendes Sabino Soares[59]
Ana Paula de Medeiros Ribeiro[60]

RESUMO

No mundo contemporâneo dominado pela cultura escrita, a leitura se inscreve como uma das habilidades necessárias à autonomia das pessoas. Significa, dessa forma, condição de acesso aos diversos suportes e gêneros textuais que circulam na sociedade letrada podendo garantir o exercício da cidadania. Dessa maneira, saber ler torna-se, cada vez mais relevante para a vida em sociedade e, por conseguinte, a aprendizagem desse saber, cada vez mais valorizada. As instituições educativas que acolhem as crianças no início da vida escolar têm o desafio de proporcionar a interação com os textos escritos e promover a aprendizagem desse importante saber. Tal aprendizagem representa a principal função da escola e conhecimento básico para a progressão do aluno no aprendizado dos conteúdos formais orientados pelos documentos oficiais, constituindo-se em uma das maiores fragilidades das instituições educacionais. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, inerente ao processo de ensino, compõe, com o planejamento, o pilar central da ação docente, configurando-se numa forma de orientação das intervenções junto aos alunos. Neste trabalho, apresentam-se as concepções de avaliação da leitura de crianças de uma escola municipal de Fortaleza. A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, com dados de natureza qualitativa colhidos em campo por meio da técnica da entrevista semiestruturada, apoiada em roteiro específico. Os dados construídos foram analisados à luz de teorias contemporâneas que referendam a leitura e a avaliação da aprendizagem. Estas teorias concebem a leitura como uma atividade complexa, interativa, e que se dá pela construção de sentidos na interação entre texto, leitor e contexto. Esse exercício mobiliza diversos conhecimentos e habilidades que ocorrem de forma diversa nos textos que circulam socialmente e fazem parte da vida e do patrimônio cultural da língua. Já a avaliação da aprendizagem se insere em um movimento que orienta professores e gestores à reorganização do fazer pedagógico com vistas ao aprimoramento da prática. Os sujeitos investigados foram os meninos e

[59]Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL. Fortaleza, Ceará, Brasil. silsabinoso@gmail.com
[60] Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Grupo de pesquisa em práticas pedagógicas e linguagens – GPeL.Fortaleza-Ceará-Brasil. apmedeiros.ufc@gmail.com

meninas das turmas de infantil cinco e primeiro ano do Ensino Fundamental. A questão proposta que possibilitou investigar o que as crianças entendiam acerca da avaliação da leitura foi: como a professora faz para saber que você já sabe ler? A partir das respostas, inferiram-se concepções distintas entre as duas turmas. Para as crianças do Infantil V, ainda não era muito clara a noção do que seja avaliar a leitura, tendo sido raros os relatos em que emergiram de suas falas hipóteses sobre o assunto. Por outro lado, na concepção dos meninos e meninas do 1º ano, a avaliação da leitura se dava de forma contínua na prática cotidiana da professora, envolvendo as ações de observar, perguntar, ouvir a leitura deles, fazer testes e registrar.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação; Leitura.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler constitui um desafio para todas as crianças que ingressam na escola e faz parte do que a sociedade, de um modo geral, atribui a essa instituição, isto é, sua principal função. Sempre que uma criança de 5 ou 6 anos vai à escola pela primeira vez, é comum expressões como: "vou aprender a ler". Esse conhecimento é básico para que se possa conhecer, por meio de registros escritos, o patrimônio histórico e cultural construído pela humanidade, ter acesso a uma cultura letrada presente no mundo e participar de práticas sociais cada vez mais relevantes e necessárias para a vida.

É, portanto, papel da escola prover a construção desse conhecimento, fato que se traduz em um desafio para os profissionais, em especial, aos professores de crianças dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental, sendo, muitas vezes, a grande fragilidade da maioria das escolas brasileiras. Ajudar as crianças a construir esse conhecimento requer dos professores habilidades e saberes específicos que se traduzem em ações cotidianas em sala de aula, na interação com os alunos e na mediação desse aprendizado.

Como um espaço privilegiado onde acontece o ensino da leitura de forma sistemática, a escola é depositária das expectativas das crianças e de suas famílias com relação a esse aprendizado. Conforme Ferreiro (1993), não se pode negligenciar o fato de que, na escola, lê-se para aprender e isso está muito ligado ao prosseguimento da vida acadêmica dos alunos. Dessa forma, acompanhar sistematicamente a construção da leitura por meio de observações e registros da leitura propriamente dita das crianças é, também, dever da escola.

Avaliar a aprendizagem da leitura é parte inerente ao trabalho de professores alfabetizadores. Esta ação objetiva sobretudo, manter sempre à vista as necessidades dos alunos a fim de orientar as intervenções necessárias para que cada criança possa prosseguir no desenvolvimento do processo de ler e

escrever. Como sujeitos da aprendizagem, as crianças são expostas às avaliações dos professores e podem refletir em seu comportamento o modo como se dá essa ação pedagógica.

O presente trabalho traz as concepções de crianças de uma escola municipal de Fortaleza acerca da avaliação da leitura; o modo particular como percebiam o processo avaliativo no cotidiano de suas salas de atividades. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada "O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação"[61], resultante de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Linha de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, apresentada em abril de 2017.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O fragmento aqui exposto, apresenta, pois, uma das categorias emersas a partir da entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) realizada com as crianças das turmas investigadas, técnica que originou a construção de dados a fim de alcançar um dos objetivos específicos, qual seja, como as crianças compreendem a leitura.

O percurso metodológico do estudo guiou-se pela análise qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 272). A investigação foi do tipo descritiva, cujos dados foram construídos por meio de um estudo de campo em uma instituição de pequeno porte que atendia, à época da realização do estudo, do Infantil III ao 5º ano, compreendendo a primeira e segunda etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Os sujeitos foram as crianças matriculadas nas turmas Infantil V[62] e 1º ano[63], do turno da manhã. Segundo Minayo (2015), os sujeitos, são de importância basilar na pesquisa social e "[...] fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador [...]" (MINAYO, 2015, p. 63).

Uma vez que a técnica escolhida foi a entrevista semiestruturada, a pesquisa utilizou-se de um roteiro composto de sete perguntas, instrumento que teve como finalidade amparar a pesquisadora no campo de investigação direcionando-lhe o olhar ao objeto de estudo, evitando divagações que pudessem

[61]Pesquisa devidamente aprovada pelo comitê de ética da pesquisa CEP/UFC sob parecer consubstanciado de nº 1.956.884.
[62]Crianças entre 5 anos e 5 anos e 11 meses de idade; turma da Educação Infantil.
[63]Crianças a partir dos 6 anos de idade; primeira série do Ensino Fundamental.

ocasionalmente comprometer a construção dos dados para análise. As entrevistas foram registradas por meio de gravador de voz e retextualizadas (MARCUSCHI, 2010). Procurou-se, dessa forma, manter a essência das expressões e sentimentos expostos pelas crianças, sujeitos colaboradores da investigação.

Os dados construídos foram analisados utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 44) como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens". Essa metodologia atendeu ao intuito da investigação proposta, visto que a natureza dos dados foram textos, mensagens orais, que partiram das expressões dos sujeitos pesquisados, ainda que direcionados por indagações da pesquisadora.

Das interações com as crianças por meio da entrevista semiestruturada, delinearam-se as categorias de análise. Estas categorias emergiram a partir das narrativas das crianças em resposta às indagações previamente planejadas em roteiro específico em que se destaca, para atender a delimitação deste texto, a seguinte: como a professora faz para saber que você já sabe ler?

Convém mencionar que antes da referida indagação, as questões do roteiro se ocuparam em investigar o que as crianças pensavam sobre o ato de ler, como aprendiam e quais suas preferências de leitura. Assim, chegou-se ao momento de investigar o que elas entendiam e como percebiam a avaliação da leitura que acontecia no cotidiano da escola, mais especificamente nas salas de interação com colegas e professoras. As indagações foram indiretas, oportunizando que, a partir da análise das respostas, as inferências se efetivassem.

Ao longo do texto, os sujeitos participantes tiveram seus nomes preservados a fim de garantir-lhes o anonimato. As falas das crianças foram identificadas com as iniciais de seus três primeiros nomes. Optou-se por essa forma a fim de evitar coincidência ao especificar as suas expressões. Ouvir as crianças das turmas em que se pesquisou a prática pedagógica com a leitura representou uma valorização de suas construções e do significado dado a esse conceito pelos meninos e meninas, sujeitos de aprendizagem e da ação docente.

O grupo que efetivamente participou de forma consistente para esse estudo foi composto por 17 crianças do Infantil V e igual quantidade do 1º ano, totalizando 34, dos quais 21 são meninas e 13 são meninos. As entrevistas se deram no *lócus* da pesquisa, de forma individual, em um espaço reservado e após as observações[64] realizadas nas suas salas de atividades. Desse modo, as crianças já haviam estabelecido um certo vínculo com a pesquisadora e mostraram-se bastante à vontade em vivenciar aquela experiência.

[64]A pesquisa completa utilizou os procedimentos de observação, entrevista e análise documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui apresenta-se a análise das entrevistas aplicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa — crianças das turmas Infantil V e 1º ano do turno da manhã de uma escola municipal de Fortaleza. Considera-se importante a participação das crianças na pesquisa sendo de extrema relevância ouvir seus argumentos acerca do cotidiano em que se inserem como sujeitos da aprendizagem no processo educativo. Nesse sentido as crianças não foram vistas como passivas frente ao ato de ensinar e aprender e sim partícipes da rotina vivenciada na escola.

Concepções de avaliação da leitura das crianças do Infantil V

Das crianças do Infantil V, R.M.B. manifestou uma hipótese que pode ser relacionada ao ato de avaliar. Ainda assim, seu argumento necessitou amparar-se em um exemplo de atividade envolvendo outro colega. A referida criança assim respondeu: "Ela diz[65]: como é esse nome? E a gente fala. Quando eu tinha o papel, aí ficou só um, era o nome do G.L.B., aí o G.L.B. ficou esquecendo. Eu não esqueço nada não" (R.M.B.).

Algumas crianças dessa mesma turma se referiram aos procedimentos da professora sem dar detalhes. Afirmaram que a professora podia saber se elas sabiam ler, "aprendendo" (A.K.L.), "chamando" (G.L.B.), "ensinando a gente" (M.M.M.). Nessa mesma linha de pensamento, duas delas mencionaram a investigação das letras para tal procedimento docente. Segundo suas hipóteses, a professora, para saber se elas sabiam ler ou se detinham algum conhecimento sobre leitura, agia da seguinte forma: "Manda a gente ler umas tarefinhas de letras" (S.B.L.); "Ela faz as letras e a gente faz também" (T.R.S.).

Com essas hipóteses, as crianças mencionadas podem denunciar uma alfabetização que privilegia apenas os aspectos técnicos da leitura — o reconhecimento e identificação de letras e a relação letra-som — em detrimento da função social. Tais aspectos foram revelados com mais ênfase por esses dois entrevistados.

Outras crianças apresentaram conjecturas relacionadas à compreensão das histórias por elas ouvidas, procedimento comum observado em sala. Assim revelaram suas hipóteses: "Ela fala: o que é que aquele[66] fez? E a gente responde. Ela contou uma história pra gente e mandou a gente perguntar como era essa história, aí a gente foi lá e perguntou, aí a gente falou" (G.B.C.); "Ela olha se nós aprendemos mesmo. Ela conta uma historinha para nós contarmos pra ela" (A.Y.N.).

Como para a maioria dessas crianças ler significava ler histórias, presumiam que a professora investigava seu conhecimento de leitura dessa

[65] Referindo-se à professora.
[66] Referindo-se aos personagens da história.

forma, e essa era uma ação corriqueira da docente sempre que lia um conto para a turma. Trata-se de uma das estratégias de leitura realizada após a roda de histórias para "continuar compreendendo e aprendo" recomendada por Solé (1998), que se integra às ações de "formular e responder perguntas" sobre o texto lido.

Para leitores iniciantes, como era o caso das crianças em fase de alfabetização, sujeitos dessa pesquisa, especialmente as do Infantil V, as perguntas são formuladas pela narradora das histórias, quando as lê para eles. A conversa que se estabelece após a leitura, mediada por meio das perguntas, contribui para que as crianças mobilizem o raciocínio, ativem a memória e possam perceber detalhes. Possibilita, ainda, a argumentação e o encadeamento dos fatos por meio do reconto oral coletivo. E essa é uma forma de avaliar o que as crianças apreenderam da história, além das relações que construíram. Ainda que elas não tivessem esse conceito bem delimitado, percebiam a intenção da professora presente na ação de perguntar, de solicitar o reconto e a descrição de personagens.

Para que a estratégia mencionada pelas crianças fosse tomada como avaliação, seria necessário, por parte da docente, um planejamento da situação e registros das falas das crianças e de seu comportamento para posterior análise, procedimentos não verificados nas observações realizadas nas aulas. Entretanto, a conversa após a leitura orientada por perguntas tem, para Brandão e Rosa (2011), real importância, uma vez que possibilita ao leitor e aos ouvintes de um texto engajar-se na busca de significados sobre aquilo que leram ou escutaram. As autoras afirmam que "[...] é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto." (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 70). Nesse caso, o procedimento da professora favorecia essa construção podendo promover a compreensão.

Dentre as demais crianças dessa turma, algumas responderam de forma evasiva, falaram que "a irmã já sabia" (M.V.C.), "porque tem que ficar inteligente e a mãe sempre falou" (J.L.A.), ou, simplesmente, responderam dizendo "não sei" (H.S.A. e A.K.F.). Houve, ainda, algumas que, ao serem inquiridas, apenas silenciaram (P.L.A., S.S.O., R.A.F., M.M.E. e L.C.F.), provavelmente não lhes ocorrendo argumentos para responder.

O fato de não serem expostas a situações de testes de leitura pode justificar a ausência de hipóteses sobre o assunto. É sabido que nessa turma a forma de avaliar é por meio de relatórios individuais e fichas de acompanhamento e que, para o cumprimento de tais instrumentos, as professoras observavam as ações e as interações das crianças. O efeito da avaliação externa, mesmo interferindo na ação das professoras, como explicitado em suas entrevistas e práticas (SOARES; RIBEIRO, 2017), não foi evidenciado nas ideias das crianças.

Figura 1 — G.B.C., R.A.F. e A.K.F. fazendo o reconto de uma história apoiadas nas imagens e nas perguntas da professora

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Concepções de avaliação da leitura das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Em contrapartida, as crianças do 1º ano foram até bem detalhistas em suas afirmações. Em virtude da frequente sistemática de avaliação nessa turma, acontecendo todo mês, as crianças já mostraram ter certa familiaridade com o fato de serem avaliadas. A utilização do termo teste surgiu em algumas das respostas apontadas pelos alunos, como se pode perceber nos fragmentos a seguir em que elas descrevem o procedimento avaliativo da professora:

> Ela me chama pra fazer o teste, chama pra ler texto, ler palavras, que ela bota mais pra eu ler palavras, frases e textos, que eu estou aprendendo a ler essas coisas assim (S.L.C.);
>
> Um dia ela fez um teste. Ela fez um teste e aí ela pediu para eu escrever os nomes, o meu nome completo e ler (M.M.N.);

Porque todo mundo que sabe ler, pega um livrinho para ler e a tia faz os testes (M.J.S.).

Para S.L.C., M.M.N. e M.J.S., submeterem-se à situação de teste é fato corriqueiro na escola, vinculado ao processo de aprendizagem da leitura. As avaliações aplicadas às crianças do 1º ano, denominadas Avaliações Diagnósticas de Rede - ADR[67], acontecem mensalmente no segundo semestre com todos os alunos e devem orientar as ações pedagógicas com vistas ao desen-

[67]ADR – Avaliação diagnóstica de rede - avaliação que acontece com periodicidade bimestral no primeiro semestre e mensal no segundo semestre do ano letivo, nas turmas do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). A SME – Secretaria municipal de Educação de Fortaleza envia para as escolas um instrumental específico para cada avaliação, a ser aplicado de forma individual com os alunos. periodicidade bimestral no primeiro semestre e mensal no segundo semestre do ano letivo (FORTALEZA, 2016).

volvimento da alfabetização e, por conseguinte, da competência leitora. Tal fato torna o ato de avaliar um processo comum às crianças, incorporando-se à ação pedagógica, o que evita situações de tensão, receio ou insegurança. Ao contrário, situa a criança em sua aprendizagem.

Condemarín e Medina (2005), ao discorrerem sobre a avaliação autêntica como um meio de melhorar as competências em linguagem e comunicação, afirmam que essa forma de avaliar "[...] se baseia na permanente integração de aprendizagem e avaliação por parte do próprio aluno e de seus colegas, o que constitui um requisito indispensável do processo de construção e comunicação do significado." (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 6).

A afirmação das autoras vai ao encontro da fala de N.R.S., que pode representar sua percepção acerca das intervenções da docente a partir das avaliações realizadas, como se pode notar no trecho a seguir: "[...] a tia vai e pega um livro pra gente ler, aí se ela disser que você tá perto de ler é um sinal bom, se você não tiver perto a tia vai ter que ensinar mais, cada vez mais e mais" (N.R.S.).

A ação de ensinar da professora corresponde à de aprender da criança, logo, demanda esforço e dedicação numa busca conjunta pelo desenvolvimento das habilidades desejadas. Os meninos e as meninas do 1º ano vivenciavam juntamente às professoras essa busca pela conquista da leitura e mostraram, com desenvoltura, essa experiência. O fato de a professora vê-los e ouvi-los lendo, também fez parte do rol de declarações de como a docente fazia para investigar seus conhecimentos, aspecto revelado nos seguintes excertos:

> Ela fala assim: A.C.S., você. Aí ela nos manda ler umas palavrinhas; umas palavras e uns nomes (A.C.S.);
>
> Ela deixa a gente ler. Quando a gente fala pra ela que a gente já sabe ler ela deixa a gente ler um texto e vê. Só deixa a gente ler um texto e fica olhando. Chama de um em um (C.E.S.);
>
> Ela vê a gente lendo. Ela chama um por um para ler (A.S.O.).

Os relatos confirmam a declaração da professora[68] dessa turma de que é necessário estar junto ao aluno, ouvindo a sua leitura, apoiando e apropriando-se de seus avanços e dificuldades, a fim de orientar a própria prática pedagógica. Nesse sentido, Hoffmann (2001) ressalta que a finalidade da avaliação não é somente observar se os alunos deram conta ou não dos objetivos delineados ou, simplesmente, perceber suas dificuldades, mas é, sobretudo, para

> [...] conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade (HOFFMANN, 2001, p. 86).

[68] Declarações colhidas na entrevista realizada com a professora. (SOARES; RIBEIRO, 2017)

Os registros da professora também foram mencionados pelos alunos, evidenciando que estiveram atentos ao que a professora fazia com a avaliação a que eles eram submetidos: “Ela pega aquele caderno dela, depois vai chamando um de cada um, depois vai chamar pra ler, aí todo mundo vai ler” (A.B.S.); “Ela bota pra gente ler. Qualquer coisa. Um monte de coisa. Aquele negócio do caderno dela” (A.C.L.).

Zabala (1998) defende que a avaliação de conteúdos procedimentais só é possível por meio de atividades nas quais o sujeito aprendente possa desenvolver tal conteúdo, o que deve ser facilmente observável. Em outras palavras, trata-se de efetivamente proceder, demonstrar que sabe fazer, fazendo.

Desse modo, sendo a leitura um conteúdo procedimental, sua avaliação deve acontecer por meio da leitura propriamente dita pelos alunos. Fato esse revelado pelas crianças do 1º ano, que encontra referência na forma de avaliar sugerida pelo autor mencionado: “Devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática. ” (ZABALA, 1998, p. 207).

A respeito do que liam para a professora saber o nível de conhecimento sobre a leitura, as crianças apresentaram vários exemplos, os quais fazem parte, verdadeiramente, dos instrumentos de avaliação enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME às escolas. Além disso, outros instrumentos também serviam de apoio à avaliação nas situações cotidianas em que a docente investigava a leitura das crianças. Nos fragmentos a seguir, os exemplos do que era lido nos testes e rotineiramente na aula:

> A gente lê palavras, escreve, lê frases, ela mostra um desenho e a gente fala e escreve (A.S.O.);
>
> Dá livro, dá papel. No papel tem as letras, tem os nomes (D.E.G.);
>
> É tipo pra ler as coisas, por exemplo: pra gente, a gente pega, a tia bota um texto do cajueiro, aí ela diz pra ler o texto, aí a gente lê todinho (E.N.C.);
>
> Tem muita, muita coisa, mesma coisa, sílabas, palavras, umas coisas assim (Referiu-se à imagem da Emília exposta na sala onde a entrevista aconteceu) (A.C.L.).

Um fato curioso ocorreu com R.A.V. Ao ser questionado da mesma forma que os outros, pronunciou-se dizendo que a professora já sabia e não precisava fazer nada e assim afirmou: “Ela sabe. Aí quando eu leio alguma coisa ela diz que eu estou ótimo na leitura. ” À insistência da pesquisadora em indagar o que a professora oferecia para que ele lesse e com essa ação pudesse confirmar que, de fato, ele sabia, mostrou-se um tanto irritado como se a pergunta não lhe fizesse sentido, e acrescentou: “Não, a professora não dá nada, ela só deixa a gente ir para o Cantinho da leitura ler.”

Dito isso, descreveu a rotina da sala de aula, incluindo os momentos de leitura que aconteciam, talvez querendo revelar os momentos da aula em que a docente tinha a oportunidade de vê-lo efetivamente lendo. Com sua inquietação, infere-se que, para ele, não havia razão para a professora avaliar sua leitura, uma vez que isso é um fato, uma habilidade já desenvolvida.

Houve, ainda, menção à coordenadora da escola como a pessoa para quem seriam enviadas as avaliações realizadas, entretanto, não houve referência sobre a razão pela qual tomavam esse destino: "É que depois... ela (a professora) manda para a coordenadora[69], ela faz o teste com todos os alunos e manda para a coordenadora" (S.L.C.).

Figura 2 — Crianças lendo com autonomia e professora mediando a leitura da A.C.S.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a análise empreendida a partir das entrevistas realizadas com cada uma das crianças, inferiram-se concepções distintas entre as duas turmas. Para os meninos e as meninas do Infantil V, ainda não era muito clara a noção de avaliação da leitura, tendo sido raros os relatos em que emergiram de suas falas hipóteses sobre o assunto. Por outro lado, na concepção dos alunos e alunas do 1º ano, a avaliação da leitura se dava de forma contínua na prática cotidiana da professora, envolvendo as ações de observar, perguntar, ouvir a leitura deles, fazer testes e registrar. Os achados ainda revelaram que, na percepção destas crianças, tais procedimentos direcionavam a ação da docente e que os alunos se mantinham a par de como estavam avançando na aprendizagem da leitura, bem como se necessitavam esforçarem-se em maior ou menor intensidade a fim de consolidarem as habilidades necessárias ao ato de ler.

[69] A criança mencionou o nome da coordenadora, no entanto, para preservação da identidade, o nome foi substituído pela função exercida por aquela profissional no momento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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 (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 2.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental. **Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem**. Fortaleza: SME, 2016. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/142-documentos-gerais>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES, Silvana Mendes Sabino; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. Avaliação da aprendizagem na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: concepções de professoras de uma escola municipal de fortaleza. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima [et al.]. **Avaliação e seus espaços:** diálogos e reflexões. Fortaleza: UFC, 2017. Disponível em < http://www.nave.ufc.br/vii_ciae/wp-content/uploads/2017/03/E_BOOK_VII-CONGRESSO--INTERNACIONAL-EM-AVALIA%C3%87%C3%83O-EDUCACIONAL_LIVRO--COMPLETO.pdf > Acesso em: 19. Setembro. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS: UM DESAFIO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PIAUÍ

Sara Façanha Bessa[70]
Ana Paula de Medeiros Ribeiro[71]

RESUMO

Durante muitos anos, as crianças foram consideradas como seres passivos que sempre esperavam pelos adultos e, por isso, sem autonomia. Essa era a concepção do ponto de vista sociológico defendida por grandes estudiosos da área. Todavia, atualmente, o novo paradigma da sociologia da infância trouxe uma nova visão da criança e da infância, pois estas passam a ser protagonistas e não mais seres não pensantes. Entretanto, algumas experiências atuais de programas e projetos educacionais já encampam essa nova perspectiva pedagógica, a exemplo do que acontece no Piauí por meio do Programa Palavra de Criança. Nesse estado, há iniciativas concretas da modalidade de educação integral e integrada das crianças, a qual tem como principal desafio a busca pela construção de uma escola que considere a autonomia da criança, o protagonismo infantil, uma nova postura docente, novas formas de avaliar em sala de aula e acompanhar a aprendizagem. A pesquisa de que trata este artigo teve como objetivo investigar as formas de avaliar e acompanhar a aprendizagem das crianças em um município do Estado do Piauí, participante do Programa Palavra de Criança. A pesquisa foi de natureza documental tendo como referência as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais (uma urbana e outra rural). Após a recolha e sistematização dos dados, realizou-se uma análise no material de avaliação e nas atividades propostas pelas professoras, bem como nos relatórios oficiais de resultados da Provinha Brasil - Leitura 2015, gerados pelo programa. Dos aspectos mais relevantes que sintetizam as conclusões provenientes da análise documental, ressalta-se a situação de aprendizagem em leitura das crianças matriculadas no 2º ano, das turmas investigadas, por meio dos resultados da Provinha Brasil 2015, pois houve uma diferença de 10% para mais no percentual de acerto na Provinha Brasil quando comparadas as médias de Castelo do Piauí e do estado do Piauí. Os percentuais de acerto no teste por descritor mostraram que as crianças de Castelo do Piauí apresentaram basicamente as mesmas dificuldades apresentadas pelas crianças avaliadas nos demais municípios do estado do Piauí. Da análise dos resultados dos alunos de Castelo do Piauí identi-

[70]Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Fortaleza-Ceará-Brasil. sarafbessa@gmail.com.br
[71]Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação-FACED, Programa de pós-graduação em Educação – PPGE, Fortaleza-Ceará-Brasil. apmedeiros.ufc@gmail.com

ficou-se que em ambas as escolas investigadas de maneira geral os alunos sentiram maior dificuldade a partir do D07 (Reconhecer o assunto do texto), descritor em que se pode localizar uma maior quantidade de erros. Destaca-se o excesso de atividades às quais as professoras submetem as crianças. Outro aspecto que se destaca é o fato de os resultados das avaliações ainda não serem utilizados adequadamente como fontes de informação sobre o caminho de aprendizagem das crianças. Assim, considerando os aspectos analisados na amostra investigada, pode-se concluir que a proposta de Educação e Avaliação Integral indicada pelo Programa Palavra de Criança encontra-se ainda incipiente, uma vez que não foram identificados traços que bem caracterizassem essa iniciativa no âmbito da avaliação da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Sociologia da infância; Programa Palavra de Criança; Avaliação.

INTRODUÇÃO

O Programa Palavra de Criança é uma iniciativa do Governo do Piauí e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), realizado em parceria com o Instituto ProBem[72] e com a assessoria técnica da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC). O programa nasceu do desejo e da necessidade de garantir às crianças o direito à educação, expresso no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 1990.

Foi implantado, em uma fase preliminar no ano de 2008, nos municípios de Teresina-PI e Sobral-CE, em parceria com as respectivas Secretarias Municipais de Educação e as famílias das crianças envolvidas. Entretanto, desde a sua implantação, a adesão ao programa vem se tornando mais expressiva ano a ano.

Para garantir que toda criança esteja plenamente alfabetizada aos oito anos de idade, torna-se necessário o conhecimento da situação de aprendizagem na aquisição das competências de leitura e de escrita. Dessa forma, o conhecimento dessa situação só é possível por meio de um processo de avaliação que identifique o nível de alfabetização dos alunos.

O Programa vem desenvolvendo, ao longo de seis anos de atuação, atividades diversas que envolvem o planejamento, a elaboração de itens, a aplicação da avaliação e a consolidação dos resultados, bem como todo um esforço de formação para a adequada socialização e compreensão dos resultados das avaliações. Essas ações, em conjunto com diversas outras, têm, de fato, modificado a realidade de aprendizagem das crianças do Piauí, o que é facilmente verificado pela comparação dos resultados das avaliações ao longo da série histórica do programa Palavra de Criança.

[72]O Instituto ProBem é uma Organização Não Governamental (ONG) composta de professoras da rede pública de ensino do Estado do Piauí que desenvolve ações educacionais com ênfase na formação de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

A avaliação considerada como fonte de dados para essa pesquisa foi a Provinha Brasil, aplicada no final do primeiro semestre de 2015. Os relatórios gerados são subsídios para professores e famílias terem um diagnóstico sobre em que medida os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização estão sendo garantidos para as crianças.

De forma complementar, essa avaliação almeja proporcionar a professores e gestores escolares informações que possam ser utilizadas para a formulação de políticas que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realização de avaliações externas para certificar o nível de alfabetização dos alunos pode atuar como um forte indutor para essa melhoria, à medida que os resultados gerados incentivam os professores a auxiliar seus alunos na consolidação do processo de alfabetização e estabelecem metas realistas à gestão de políticas públicas educacionais.

Os resultados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2009, dão conta que o Piauí estava entre os estados com maior queda no índice de analfabetismo no Brasil, reduzindo em 19,2% a taxa geral de analfabetismo. No entanto, a mesma pesquisa, produzida pelo IBGE, revela que 6,2% da população do estado na faixa etária de 10 a 14 anos são analfabetos. Esse percentual aumenta ainda mais para a população de jovens e adultos com 15 anos ou mais, chegando a 23,4%. Índices esses que superam os da região Nordeste e do Brasil. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA DE ESTATÍSTICA, 2010).

Deste modo, é necessário estabelecer e manter políticas públicas para formalizar diretrizes a fim de minimizar os efeitos do analfabetismo, bem como agregar esforços para que a alfabetização das crianças piauienses seja considerada um direito e aconteça no tempo certo.

Segundo dados do último relatório do Programa Palavra de Criança, no ano de 2013, 26.381 crianças realizaram o teste em 121 municípios. Com o processamento das avaliações de leitura, foi identificado que 70% (18.323 alunos) das crianças atingiram, ao final do ano, os níveis de leitura e compreensão de textos adequados à sua idade e escolaridade. Em 84 municípios (69%) dos 121 participantes, mais de 60% (15.214 alunos) das crianças alcançaram estes níveis de leitura (PIAUÍ, 2013). Isto mostra que o programa, de fato, tem se mostrado bastante eficaz nessa empreitada, afirmação que pode ser declarada com base na análise dos relatórios pedagógicos do programa.

Um dos objetivos do Programa Palavra de Criança é despertar, nos gestores educacionais, a cultura da avaliação integral da aprendizagem na perspectiva formativa, a qual corresponde a um processo avaliativo, cujo principal intuito é conhecer a realidade de aprendizagem dos alunos para auxiliar a

tomada de decisões na ação docente e, sobretudo, na definição de políticas educacionais sustentáveis.

Essa pesquisa é um fragmento da dissertação da autora[73] que enfocou a investigação de aspectos ligados, sobretudo, às práticas de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa. Desse modo, foi escolhido um objetivo específico: analisar a situação de aprendizagem em leitura das crianças matriculadas no 2º ano, das turmas investigadas, por meio dos resultados da Provinha Brasil 2015.1. Para isso a pesquisa envolveu um estudo documental (BARDIN, 2011) no qual foi feita a análise dos relatórios oficiais dos resultados da Provinha.

DISCUSSÃO DOS ACHADOS

No Programa Palavra de Criança, após a aplicação da Provinha Brasil, há a inserção dos dados em sistema próprio do programa, via *web*, que depois de inseridos são estatisticamente tratados e sistematizados em relatórios exclusivos do programa, os quais são divulgados aos municípios participantes, que recebem uma formação específica para aprenderem a utilizar pedagogicamente os resultados.

Os resultados são divulgados por meio de relatórios com as seguintes tipologias:

a) relatório por estado – rede estadual – apresenta os dados relativos à avaliação das crianças do 2º ano avaliadas nas escolas públicas da rede estadual do Piauí;

b) relatório por estado – rede municipal – apresenta os dados relativos à avaliação das crianças do 2º ano avaliadas nas escolas públicas da rede municipal do Piauí;

c) relatório por município – apresenta os dados relativos à avaliação das crianças do 2º ano avaliadas nas escolas públicas de cada município participante;

d) relatório por turma – apresenta os dados relativos à avaliação das crianças do 2º ano avaliadas em cada turma das escolas públicas participantes.

Aqui serão analisados apenas os relatórios 2, 3 e 4, já que o relatório 1 não interessa ao objetivo da pesquisa. Além dos gráficos, os relatórios 2 e 3 apresentam tabelas contendo informações sobre o processo avaliativo das crianças do 2º ano. Os dados gerais do estado apresentam a seguinte situação:

[73] Autora: Sara Façanha Bessa. O mestrado acadêmico foi realizado na Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional (NAVE), no eixo de Avaliação do ensino-aprendizagem, entre os anos de 2014 e 2016. O título da pesquisa: Educação e avaliação integral de crianças: um desafio para o ensino fundamental de escolas públicas do estado do Piauí. Dissertação disponível na Biblioteca da UFC.

Tabela 1 – Informações dos alunos avaliados no estado do Piauí

	Número de alunos			Gênero		Idade dos alunos (em anos)						
Ano	Alunos	Alunos participantes	Alunos com NEE	Meninos	Meninas	Menos de 6	6	7	8	9	10	11 ou superior
2	**11531**	**11531**	**103**	**5618**	**5873**	**31**	**1717**	**6215**	**2482**	**187**	**54**	**51**

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

A Tabela 1 acima mostra que, no estado do Piauí, foram avaliadas 11.531 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo 103 identificadas com alguma forma de deficiência. O maior número de alunos participantes foi do sexo feminino, sendo um total de 5.873 meninas e 5.618 meninos. Percebe-se que não há uma grande distorção idade-série, pois a grande maioria das crianças do 2º ano está entre 7 e 8 anos de idade, 6.215 e 2.482 alunos, respectivamente.

Em relação ao município de Castelo do Piauí, esses quantitativos estão apresentados na tabela constante no relatório 3.

Tabela 2 – Informações das turmas avaliadas no estado do Piauí

Especificação				**Local das escolas**		**Turno**	
Municípios	Escolas	Turmas	Anexos	Urbana	Rural	Manhã	Tarde
71	**780**	**985**	**17**	**466**	**519**	**771**	**210**
Formação dos professores				**Organização pedagógica**			
EF	EM	ES	NI	Seriada	Ciclo	Multisseriada	Aceleração
447	**78**	**460**	**0**	**548**	**191**	**245**	**1**
Distribuição das turmas pelo número de alunos							
Até 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Mais de 35
305	**187**	**166**	**195**	**101**	**27**	**4**	**0**

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

A Tabela 2 mostra as informações das turmas avaliadas no estado do Piauí. O estado avaliou 71 municípios, com o número de 780 escolas e 985 turmas. Desse total de escolas participantes, 466 estão localizadas na zona urbana e 519 são na zona rural. O turno da manhã predominou no que se refere ao quantitativo de turmas, com 771 e, no turno da tarde, apenas 210 turmas. A tabela também apresenta informações sobre a formação dos professores, mostrando que 460 docentes possuem Ensino Superior e 447 possuem somente o Ensino Fundamental, sendo um quantitativo relevante já que se aproxima do número de profissionais com graduação, e apenas 78 possuem o Ensino Médio.

Com relação à organização pedagógica, das turmas participantes, 548 foram turmas seriadas, 191 foram turmas do ciclo e 245 foram turmas multisseriadas. A última parte dessa tabela apresenta a distribuição das turmas pelo número de alunos, no qual se observa que 305 turmas tinham até 5 alunos, 187 turmas tinham entre 6 e 10 alunos, 166 turmas tinham entre 11 e 15 alunos, 195 turmas tinham entre 16 e 20 alunos.

No relatório 3, é possível observar as mesmas informações relacionadas ao município de Castelo do Piauí.

Tabela 3 – Informações dos alunos avaliados em Castelo do Piauí

	Número de alunos			**Gênero**		**Idade dos alunos (em anos)**						
Ano	Alunos	Alunos participantes	Alunos com NEE	Meninos	Meninas	Menos de 6	6	7	8	9	10	11 ou superior
2	**321**	**321**	**3**	**157**	**163**	**1**	**0**	**316**	**4**	**0**	**0**	**0**

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Os quantitativos mostram que no município de Castelo do Piauí foram avaliadas 321 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo apenas 3 identificadas com algum tipo de deficiência. O número de participantes do sexo feminino também é superior aos do sexo masculino, 163 meninas e 157 meninos. Percebe-se que não há distorção idade-série já que 316 crianças têm sete anos de idade, apenas quatro, 8 anos e apenas 1 com menos de 6 anos.

Tabela 4 – Informações das turmas avaliadas em Castelo do Piauí

Especificação				**Organização pedagógica**			
Ano	Escolas	Turmas	Anexos	Seriada	Ciclo	Multisseriada	Aceleração
2	24	28	0	10	0	18	0
Local das escolas		**Turno**		**Formação dos professores**			
Urbana	Rural	Manhã	Tarde	EF	EM	ES	NI
10	18	23	5	5	0	23	0
Distribuição das turmas pelo número de alunos							
Até 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Mais de 35
7	7	5	4	5	0	0	0

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

No município de Castelo do Piauí foram avaliadas 24 escolas e 28 turmas, sendo 10 turmas seriadas e 18 multisseriadas. Desse quantitativo de escolas, 10 eram localizadas na zona urbana e 18 na zona rural, sendo 23 do turno da manhã e cinco do turno da tarde. Com relação à formação dos docentes, 23

possuem Ensino Superior e 5 possuem Ensino Fundamental. Na última parte da tabela, sobre a distribuição das turmas pelo número de aluno, percebe-se que 7 turmas tinham entre 5 e 10 alunos, que 5 turmas tinham entre 11 e 15 alunos, que 4 turmas tinham entre 16 e 20 alunos.

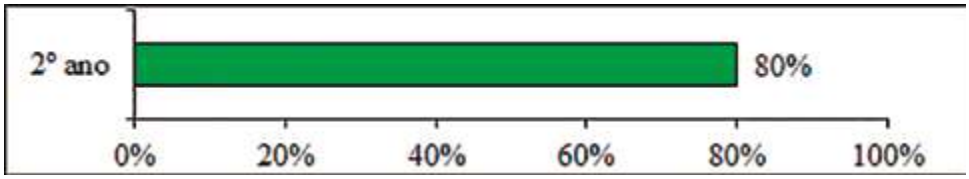
Das informações constantes nos gráficos do relatório 2, extraiu-se o dado a seguir (FIGURA 1), no qual é possível identificar que as crianças avaliadas no estado do Piauí, no ano de 2015, acertaram em média 70% do teste de leitura, o que equivale a 14 questões.

Figura 1 – Gráfico com percentual médio de acerto do estado do Piauí

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/ UFC, 2015.

Esse dado é bem geral e, pedagogicamente, não diz muita coisa, mas serve como um bom indicador para a gestão educacional do estado e também do município que pode realizar comparações em relação ao quanto o seu percentual de acerto se aproxima ou se distancia da média do estado. O gráfico a seguir mostra o percentual de acerto das crianças do município de Castelo do Piauí na Provinha Brasil.

Figura 2 – Gráfico com percentual médio de acerto do município de Castelo do Piauí

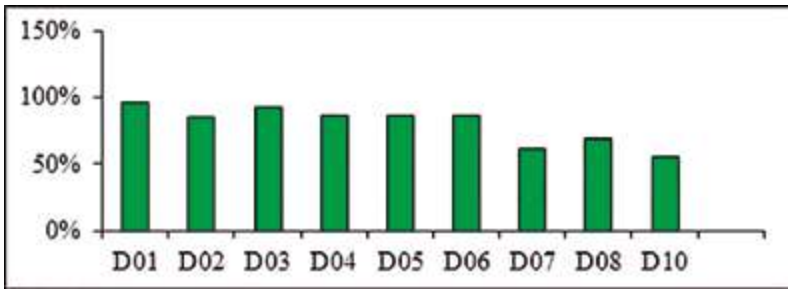


Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Observa-se que em Castelo do Piauí, as crianças avaliadas no teste de leitura acertaram, em média, 80% da prova, ou seja, duas questões a mais do que a média do estado.

No mesmo relatório, há um gráfico que traz o percentual de acerto por descritor (FIGURA 3), ou seja, apresenta as habilidades avaliadas e seus respectivos resultados relativos aos acertos das crianças no estado do Piauí.

Figura 3 – Gráfico com percentual de acerto por descritor do estado do Piauí

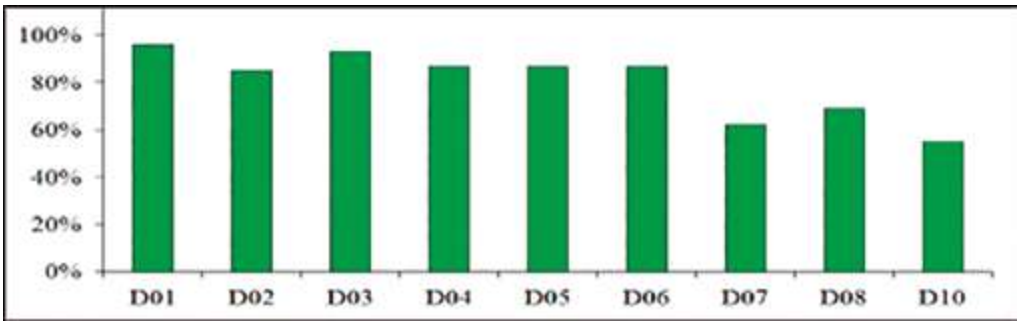


Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Nesta figura, percebe-se que o descritor com maior índice de acerto pelas crianças do estado do Piauí foi o descritor 01 (D01), habilidade de reconhecer letras, com quase 90% e, em seguida, o D03, habilidade de estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas, com 83% de acerto. Já o descritor com menor índice de acerto, ou seja, o que se destaca como maior dificuldade das crianças é o D10, habilidade de inferir informação, com quase 40% de acerto e o D07, habilidade de reconhecer o assunto de um texto, com 50% de acerto das crianças.

Em relação a essas informações, sobre as crianças de Castelo do Piauí, o gráfico a seguir apresenta o panorama específico desse contexto.

Figura 4 – Gráfico com percentual de acerto por descritor do município de Castelo do Piauí



Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Nesse gráfico pode-se perceber que os alunos do município de Castelo do Piauí também tiveram maior índice de acerto no D01 com quase 100% de acerto e o D03 com, aproximadamente, 90% de acerto. Os alunos também apresentaram uma maior dificuldade no descritor D07, que obteve pouco mais de 60% de acerto e o D10, com aproximadamente 60% de acerto. Percebe-se, então, que os alunos de Castelo do Piauí tiveram as mesmas facilidades e dificuldades nos mesmos descritores que os alunos do estado, de maneira geral, tiveram.

Além do resultado por estado, também é divulgado relatório dos resultados por aluno – Relatório 4 (FIGURAS 5, 6 e 7). Ele possui um cabeçalho

com o nome da área avaliada (Leitura ou escrita), em seguida a identificação do município, da escola, da turma e do ano/ série avaliado. As informações acerca dos resultados da avaliação são apresentadas em uma planilha com o nome de todos os alunos e seus respectivos desempenhos. Nessa seção, o exemplo apresentado não traz os nomes dos alunos, no intuito de preservar suas identidades.

A planilha mostra os descritores e as questões equivalentes a cada um. Aponta os acertos e os erros de cada criança, individualmente e, informa ainda, por meio da coluna colorida com a palavra OK ou um pequeno traço, se as mesmas se apropriaram da habilidade avaliada. Abaixo, no final dos resultados, há também a definição de cada descritor avaliado pela Provinha Brasil de Leitura. Os relatórios a seguir são das duas escolas pesquisadas: escola urbana A e escola rural B.

Figura 5 – Relatório dos resultados da escola urbana A (parte 1)

Programa Palavra de Criança PIAUÍ Provinha Brasil - Leitura	Município: 2202604 CASTELO DO PIAUÍ Escola: UNID ESC Turma: HC • Ano (Série): 2	ANO-BASE 2015.1	Pág. 210 de 1104 07/07/2015 12:58

	Nome do aluno	Ind.	Nível de Leitura	Itens corretos na prova	EIXO 1 - APROP. DO SISTEMA DE ESCRITA											EIXO 2 - LEITURA																						
					D01				D02		D03					D04			D05		D06		D07					D08			D09		D10	
					1	3	8	ok	11	ok	4	5	6	9	ok	2	12	ok	7	ok	10	ok	13	14	18	19	ok	15	16	ok	17	ok	20	ok
9		1																																
10		1	Nível 5	20	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
11		1	Nível 3	12	√	√	√	ok	√	ok	√	√	x	√	ok	√	√	ok	x	-	√	ok	√	x	x	√	-	x	x	-	x	-	x	-
12		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	x	-	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
13		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	x	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
14		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	x	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
15		1	Nível 3	13	√	√	√	ok	x	-	√	√	√	√	ok	√	x	-	√	ok	√	ok	√	√	x	√	ok	x	x	-	x	-	x	-
10		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	x	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
16		1	Nível 4	17	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	x	x	-	√	√	ok	x	-	√	ok
11		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	x	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
12		1	Nível 4	17	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	x	x	√	-	√	√	ok	x	-	√	ok
25		0																																
14		1	Nível 3	14	x	x	√	-	√	ok	√	√	√	√	ok	√	x	-	√	ok	√	ok	√	√	x	x	-	√	x	-	√	ok	√	ok
17		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	x	√	-	√	ok	√	ok
18		1	Nível 3	13	√	√	√	ok	√	ok	√	x	x	√	-	√	x	-	x	-	√	ok	x	√	√	x	-	√	√	ok	x	-	√	ok
19		1	Nível 5	20	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok
20		1	Nível 2	8	√	√	x	ok	√	ok	x	√	x	x	-	√	x	-	x	-	x	-	√	x	x	x	-	x	√	-	x	-	√	ok
15		1	Nível 5	18	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	x	ok	√	√	ok	√	ok	x	-
21		1	Nível 3	15	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	x	-	√	ok	√	ok	x	√	x	x	-	√	√	ok	x	-	√	ok
16		1	Nível 5	19	√	√	√	ok	√	ok	√	√	√	√	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok	√	√	√	x	ok	√	√	ok	√	ok	√	ok

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Figura 6 − Relatório dos resultados da escola urbana A (parte 2)

Programa Palavra de Criança
PIAUÍ
Provinha Brasil - Leitura

Município: 2202604 CASTELO DO PIAUÍ
Escola: UNID ESC
Turma: HC * Ano (Série): 2

ANO-BASE 2015.1

Pág. 211 de 1104
07/07/2015
12:58

	Nome do aluno	[illegible]	Nível de Leitura	Itens corretos na prova	EIXO 1 - APROP. DO SISTEMA DE ESCRITA											EIXO 2 - LEITURA																		
					D01				D02		D03					D04			D05		D06		D07					D08			D09		D10	
					1	3	8	OK	11	OK	4	5	6	9	OK	2	12	OK	7	OK	10	OK	13	14	18	19	OK	15	16	OK	17	OK	20	OK
17		1	Nível 5	19	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	X	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
22		1	Nível 5	20	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
18		1	Nível 5	19	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	X	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
23		1	Nível 5	20	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
19		1	Nível 5	19	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	X	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
20		1	Nível 5	19	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	X	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
24		1	Nível 5	19	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	X	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
21		0																																
22		1	Nível 5	18	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	X	-	√	OK	X	-
23		1	Nível 4	16	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	X	X	√	√	-	√	√	OK	X	-	X	-
Número de alunos que apresentaram as características avaliadas					43	45	42	44	41	41	45	36	40	44	41	44	34	34	41	41	41	41	39	39	32	23	34	35	37	31	31	31	37	37

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/ UFC, 2015.

Legenda

D01: Reconhecer letras.
D02: Reconhecer sílabas.
D03: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.
D04: Ler palavras.
D05: Ler frases.
D06: Localizar informação explícita em textos.
D07: Reconhecer assunto de um texto.
D08: Identificar a finalidade do texto.
D09: Estabelecer relação entre partes do texto.
D10: Inferir informação.

Figura 7 − Relatório dos resultados da escola rural B

Programa Palavra de Criança
PIAUÍ
Provinha Brasil - Leitura

Município: 2202604 CASTELO DO PIAUÍ
Escola: UNID ESC
Turma: FL * Ano (Série): 2

ANO-BASE 2015.1

Pág. 206 de 1104
07/07/2015
12:58

	Nome do aluno	[illegible]	Nível de Leitura	Itens corretos na prova	EIXO 1 - APROP. DO SISTEMA DE ESCRITA											EIXO 2 - LEITURA																		
					D01				D02		D03					D04			D05		D06		D07					D08			D09		D10	
					1	3	8	OK	11	OK	4	5	6	9	OK	2	12	OK	7	OK	10	OK	13	14	18	19	OK	15	16	OK	17	OK	20	OK
1		1	Nível 3	13	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	X	-	X	-	√	OK	√	X	X	X	-	√	X	-	√	OK	X	-
2		1	Nível 3	14	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	X	√	X	-	X	X	-	X	-	X	-
4		1	Nível 3	12	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	X	-	X	-	X	-	√	X	X	X	-	√	X	-	√	OK	X	-
3		1	Nível 2	9	√	√	X	OK	X	-	√	√	X	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	X	X	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-
5		1	Nível 3	14	√	√	√	OK	√	OK	√	X	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	X	X	-	X	X	-	√	OK	X	-
6		1	Nível 3	13	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	X	-	√	OK	X	X	√	X	-	X	X	-	√	OK	X	-
10		1	Nível 2	10	√	√	√	OK	√	OK	X	√	√	X	-	√	X	-	√	OK	√	OK	X	X	X	√	-	X	X	-	X	-	X	-
7		1	Nível 5	20	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK
8		1	Nível 4	16	√	√	√	OK	√	OK	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	√	OK	X	√	√	√	OK	X	X	-	X	-	√	OK
9		1	Nível 3	12	√	√	√	OK	X	-	√	√	√	√	OK	√	√	OK	√	OK	X	-	√	√	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-
Número de alunos que apresentaram as características avaliadas					10	10	9	10	8	8	9	9	9	9	9	10	7	7	7	7	8	8	6	4	4	3	2	3	1	1	5	5	2	2

Fonte: Relatório 2 – Acervo NAVE/UFC, 2015.

Pode-se analisar, a partir dos relatórios de resultados dos alunos (FIGURAS 5, 6 e 7), que de maneira geral os alunos sentiram maior dificuldade a partir do D07, descritor em que podemos localizar uma maior quantidade de erros.

A definição do "OK" para cada habilidade ou descritor avaliado é dada se a criança acertar mais de 50% das questões referentes àquele descritor. O aluno 21, da escola urbana A (FIGURA 5), por exemplo, acertou todas as questões referentes ao D01, pode-se então dizer que ele consolidou a habilidade de reconhecer letras, acontecendo o mesmo com o D02, habilidade de reconhecer sílabas e o D03, habilidade de estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Porém, das duas questões referentes ao D04, habilidade de ler palavras, ele acertou apenas uma, o que equivale a 50% da habilidade, podendo assim dizer que a habilidade de ler palavras ainda está em fase de consolidação. O mesmo ocorreu no D07, pois de quatro questões ele acertou apenas uma, concluindo-se que ele não consolidou a habilidade de reconhecer o assunto do texto, assim como não consolidou a habilidade de estabelecer relação entre partes do texto, D09, habilidade de reconhecer partes do texto, pois errou a única questão proposta.

Os resultados expostos nas Figuras 5 e 6, dos alunos da escola urbana A, são reflexos do trabalho realizado pela professora A, pois ao retomarmos o que foi dito na discussão dos dados referentes aos materiais coletados na etapa 1[74] da pesquisa, àqueles relacionados à prática pedagógica da professora e a etapa 3, relacionado à observação vivenciada nesta escola. Percebe-se que a professora A se esforçou para buscar atividades que contemplassem diversos gêneros textuais, pois foi observado que as atividades por ela propostas envolviam o exercício de diferentes habilidades, tais como produções de texto, que eram relacionadas a diferentes gêneros, e atividades de escrita que variavam em atividades para completar as sentenças, pontuação e ortografia. Por meio do que foi recapitulado, pode-se dizer que os resultados dos alunos da escola urbana A na Provinha Brasil é reflexo do trabalho realizado pela professora no cotidiano escolar.

Na escola rural B, pode-se perceber, por meio da Figura 7, que os alunos tiveram bons desempenhos até o D06, habilidade de localizar informação explícita no texto. É apenas a partir do D07 que se percebem maiores dificuldades dos alunos de forma geral. A partir desses resultados, pode-se retomar o que foi dito na discussão dos dados referentes aos materiais coletados na etapa 1 da pesquisa, àqueles relacionados à prática pedagógica da professora

[74] A pesquisa foi realizada em cinco etapas distintas, mas complementares: **Etapa 1 – Coleta de materiais utilizados pelas professoras nas atividades de avaliação da aprendizagem das crianças** referente ao objetivo específico 1: analisar os instrumentos de avaliação em leitura, escrita e oralidade propostos pelas professoras para avaliar as crianças do 2º ano. **Etapa 2 – Aplicação do questionário e entrevistas com professores** referente ao objetivo específico 2: analisar as formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças do 2º ano utilizadas pelas professoras. **Etapa 3 – Observações, e**ssa etapa consistiu em observar a rotina de sala de aula da turma de 2º ano da professora A, escola urbana A. **Etapa 4 – Entrevistas com crianças** referente ao objetivo específico 4: identificar as formas de avaliação preferidas pelas crianças do 2º ano. **Etapa 5 – Análise dos resultados da Provinha Brasil – Leitura 2015** referente ao objetivo específico 3: analisar a situação de aprendizagem em leitura das crianças matriculadas no 2º ano, das turmas investigadas, por meio dos resultados da Provinha Brasil 2015.

da escola rural B, quais sejam: atividades e avaliações aplicadas às crianças de suas turmas.

Observou-se, na análise dos materiais recolhidos, que a professora não trabalhou a diversidade dos gêneros textuais e também não trabalhou com as diferentes habilidades, limitando-se apenas à habilidade de localizar informações explícitas no texto. As produções de texto ficaram restritas somente ao gênero narração e as demais atividades preocupavam-se unicamente com a ortografia, dentre elas a grande maioria eram atividades de cópia.

Como fundamentação das análises desse material adotou-se os três eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita, já que, conforme as orientações oficiais contemporâneas, eles precisam estar presentes nas práticas de ensino e de avaliação, sobretudo, no ciclo de alfabetização. Os três eixos estão presentes no documento legal "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental", documento que traz uma abordagem atual, sendo o mais recente, publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2012. Além das orientações oficiais contemporâneas citadas, utilizou-se como embasamento teórico autores como Koch e Elias (3014; 2015) e Kleiman (2013).

Diante dessa explanação, é necessário fazer uma comparação dos resultados da Provinha Brasil com o trabalho realizado em sala de aula pela professora B. Por meio das análises realizadas, pode-se dizer que as habilidades como: reconhecer o assunto do texto (D07); identificar a finalidade do texto (D08); estabelecer a relação entre as partes do texto (D09) e inferir informação (D10), não estão sendo devidamente trabalhadas com as crianças dessa turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, cujo objetivo foi analisar a situação de aprendizagem em leitura das crianças matriculadas no 2º ano, por meio dos resultados da Provinha Brasil 2015, mostrou que houve uma diferença de 10% para mais no percentual de acerto na Provinha Brasil quando comparadas as médias de Castelo do Piauí e do estado do Piauí.

Da análise dos resultados dos alunos de Castelo do Piauí identificou-se que em ambas as escolas investigadas de maneira geral os alunos sentiram maior dificuldade a partir do D07 (Reconhecer o assunto do texto), descritor em que se pode localizar uma maior quantidade de erros.

É importante lembrar que a análise feita nas escolas não pode ser objeto de generalizações para todo estado e nem para o país. É importante ressaltar que há necessidade de maior incentivo aos docentes, formações mais frequentes e adequadas à realidade de cada escola, pois é notório que as práticas das professoras, da zona urbana e da zona rural, são bastante distintas.

Das análises depreendem-se diversas reflexões para uma meta-avaliação do Programa Palavra de Criança. O primeiro aspecto que é importante ressaltar é o fato de haver tanta diferenciação entre as práticas das professoras de um mesmo município que é atendido pelo Programa. Cabem investigações para detectar as possíveis causas, já que se pressupõe que as professoras participam da mesma formação e são submetidas ao mesmo acompanhamento por parte da gestão municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069 de 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: sínteses de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

PIAUÍ. **Relatório do Programa Palavra de Criança**. Teresina: [s.n.], 2013.

BRINCADEIRAS DOS BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE: A EXPLICITAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA

Alessandra Giriboni de Oliveira
Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil.
alesgiriboni@gmail.com

RESUMO

Este relato refere-se a uma pesquisa de mestrado, ainda em curso, que toma como objeto de estudo o brincar dos bebês no contexto coletivo de berçário de uma creche pública do município de São Bernardo do Campo, São Paulo. A suposição básica orientadora da pesquisa é a definição do brincar como uma ação primordial dos bebês, que pode ser qualificada no âmbito das interações com adultos sensíveis defensores da brincadeira como um dos eixos do currículo para a educação infantil, tal como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Partindo dos questionamentos: as pedagogias presentes nos berçários da creche, especialmente nas brincadeiras, convocam conhecimentos explícitos ou implícitos? Os conhecimentos convocados estão presentes nas formações continuadas ocorridas na creche? O estudo tem como objetivos capturar a expressão dos conhecimentos pedagógicos presentes nos berçários e relacioná-los com as pedagogias que embasam a formação contínua em serviço orientada pelas gestoras. A base teórico-argumentativa da pesquisa encontra-se nos conceitos de pedagogias participativas e de pedagogias explícitas de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007, 2016) para as quais a prática é fundamentada, situada e contextualizada, é ação imbuída de pensamento e fundada na ética, baseada em um conhecimento explícito, para discutir homologamente a educação de crianças e de professores da educação infantil e nas formulações relativas ao brincar depreendidas da proposta pedagógica de Elinor Goldschmied, criadora do cesto dos tesouros e do jogo heurístico, além da pedagogia do brincar livre amplamente relacionada à Abordagem Pikler, em diálogo com teorizações de Kishimoto (1993, 2011, 2012) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006). Trata-se de uma pesquisa pedagógica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN,1999) caracterizada como estudo de caso único (YIN, 2005; STAKE, 2011), que recorreu à análise documental; à observação do cotidiano de duas turmas de berçário, com bebês de 5 a 18 meses; ao acompanhamento de momentos formativos da unidade e a entrevistas semiestruturadas, envolvendo três profissionais da gestão, quatro professoras e três auxiliares em educação. O estudo empírico estendeu-se de fevereiro a novembro de 2017. Nesta oportunidade, pretende-se trazer os achados da pesquisa, com dados ainda inconclusos, organizados, até o momento, em categorias – a concepção de bebê, a competência e a agência como princípios, a motricidade livre como fator imprescindível para brincar, o papel do adulto durante as brincadeiras dos bebês, os brinquedos e materiais

responsivos à curiosidade dos bebês, os bebês interagindo entre si durante as brincadeiras, os estudos sobre o cesto dos tesouros e o jogo heurístico na creche, trianguladas as fontes de produção de dados. As conclusões provisórias do estudo sugerem que no planejamento e concretização das brincadeiras dos bebês nos berçários, as professoras e auxiliares em educação convocam conhecimentos implícitos construídos em suas experiências como alunas e com suas famílias, nas interações com os pares e a partir concepções anteriores da própria rede municipal de educação, acomodadas em uma pedagogia transmissiva, embora em seus discursos estejam presentes características de pedagogias participativas, primordialmente depreendidas da formação contínua em serviço realizada na creche pelas gestoras.

Palavras-chave: 1. Creche. 2. Pedagogias participativas. 3. Brincadeira.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a pesquisa de mestrado, em fase de finalização, sobre a explicitação da (s) pedagogia (s) presentes em duas turmas de berçário – uma de berçário inicial e outra de berçário final – nas brincadeiras, a partir da análise interpretativa de discursos e práticas profissionais de gestoras[75] e educadoras[76]. A pesquisa empírica foi realizada em creche municipal de São Bernardo do Campo no ano de 2017 a partir do pressuposto de que as pedagogias praticadas com os bebês estariam subordinadas às práticas com as crianças maiores, originado da observação da pesquisadora que atua na coordenação pedagógica da rede municipal. A suposição básica orientadora da pesquisa é a definição do brincar como uma ação primordial dos bebês, que pode ser qualificada no âmbito das interações com adultos sensíveis defensores da brincadeira como um dos eixos do currículo para a educação infantil, tal como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI´s, BRASIL, 2010). O objetivo do estudo consistiu em capturar as pedagogias e conhecimentos pedagógicos acerca da brincadeira dos bebês que circulam nos espaços formativos da creche e relacioná-los com as revelações das práticas cotidianas nos berçários em diálogo com a base teórico-argumentativa da investigação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Elegemos a pedagogia como lócus deste estudo em consonância com o que nos revelou Fochi (2013), para qual é considerada campo de produção de conhecimento. Produção não linear, complexa, com avanços e retrocessos em

[75] Elegemos o termo "gestoras" para representar a equipe formada pela diretora, professora respondendo pela vice-direção e coordenadora pedagógica.
[76] Elegemos o termo "educadoras" para representar o conjunto de professoras e auxiliares em educação.

múltiplas direções, sendo necessário pensar a produção de conhecimento a partir dos contextos em que é produzida.

Considerando, portanto, que a pedagogia da primeira infância se encontra situada em um contexto micro em constante relação com o macro, ela produz sentidos em constante transformação. Dessa forma, concordamos com a conceituação de pedagogia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) para qual a práxis é o lócus da pedagogia que se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios).

Oliveira-Formosinho (2016) nos elucidou que a herança pedagógica que o século XX nos deixou foi de pedagogias da infância burocráticas e centralizadas, baseadas no modelo da revolução industrial que ensina a todos como um só. Por outro lado, deixou também o desenvolvimento de modelos pedagógicos sócio construtivistas considerados plurais para o desenvolvimento de práticas educativas em contexto da primeira infância. Essa gramática pedagógica participativa - como pedagogia que explicita seus fundamentos - considera a formação em contexto como veículo para a transformação da pedagogia da infância (FORMOSINHO, 2016), visando à transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e, também, da cultura pedagógica da escola.

No contexto da creche, as pedagogias explícitas de raiz participativa - representadas por alguns modelos pedagógicos - têm sido reconhecidas como importantes para viabilizar a participação de crianças e adultos. Araújo (2014) analisou comparativamente algumas matrizes de referências e constatou cinco princípios centrais que definem a qualidade no contexto da creche:

> (i) uma imagem de criança ativa e competente;
>
> (ii) ambiente seguro, confortável e estimulante;
>
> (iii) a centralidade das interações;
>
> (iv) as parcerias com os pais; e,
>
> (v) a focalização na observação. (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017,p. 68)

A partir dos cinco argumentos centrais elencados por Araújo e Monteiro (Ibid.), compomos o quadro teórico da presente pesquisa representado pelos estudos sobre a brincadeira dos bebês de Goldschmied e Jackson (2006), Pikler (2010; FALK, 2011), Kishimoto (1993, 2008, 2010, 2011, 2013) e Rossetti-Ferreira (2004, 2006).

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizaram que para a educação de qualidade para bebês e crianças é preciso que o cuidado seja responsivo às necessidades flutuantes, aos ritmos e às formas de comunicação sutilmente variadas dos bebês, ou seja, é necessário que a educadora conheça e promova cuidados individuais para os bebês. Os bebês, e também as crianças mais

velhas, precisam de coisas interessantes e variadas, assim é imprescindível o cuidado, tanto dos ambientes, como dos brinquedos oferecidos às crianças. Nesse sentido, não são favoráveis aos brinquedos de plástico ou de materiais sintéticos que possuem uma textura desagradável ao toque, especialmente porque não possuem um significado pessoal para as crianças.

As autoras dão grande valor ao brincar dos bebês e crianças pequenas, com ênfase na importância do adulto para a promoção de uma brincadeira de qualidade, pois "quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas como para os adultos" (Ibid., p. 25).

Dentro da abordagem preconizada por Emmi Pikler e seguida por suas colaboradoras, o ponto central de qualquer relação do bebê com o mundo material ou pessoal é a ação autônoma, pois a investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança e a ciência mostra que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este, consequências imediatas e muito mais enriquecedoras que os hábitos impostos e suportados (TARDOS; FEDER, 2011). Nesse sentido, para um bebê e uma criança, a liberdade de movimentos, dentro de condições materiais adequadas, significa a possibilidade de descobrir, experimentar, se aperfeiçoar e de viver suas posturas e movimentos (Ibid.).

Kishimoto (1993, 2008, 2011, 2013) realizou um levantamento cuidadoso das principais pesquisas sobre a brincadeira e indicou que poucas pesquisas demonstram a relevância do jogo no contexto cultural. Ao tratar da brincadeira do bebê, citou em seus escritos os achados de Froebel, Wallon, Piaget e Bruner. Kishimoto (2010) enfatizou que, embora alguns teóricos focalizem o brincar como processos imitativos das crianças, com maior destaque ao período posterior aos dois anos de idade, o brincar é a atividade principal do dia a dia e garante ações pedagógicas de maior qualidade na creche.

Rossetti-Ferreira fez dialogar os resultados dos estudos sobre apego com as pesquisas que apontaram para a pobreza do ambiente (físico e relacional) como possível explicação para os efeitos perniciosos dos orfanatos no desenvolvimento das crianças, atribuindo tal prejuízo muito mais à privação geral de estímulos do que à separação ou privação da mãe propriamente dita. Assim, considerou a qualidade das creches como espaços de socialização das crianças, sem prejuízo às suas relações com a figura materna e nem ao seu desenvolvimento (DARAHEN; SILVA; COSTA, 2009).

Isso posto, esta pesquisa pedagógica qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999) caracterizada como estudo de caso único (YIN, 2005; STAKE, 2011), recorreu à análise documental; à observação do cotidiano de duas turmas de berçário, com bebês de 5 a 22 meses; ao acompanhamento de momentos formativos da unidade e às entrevistas semiestruturadas, envolvendo três profissionais da gestão, quatro professoras e três auxiliares em educação. O estudo empírico estendeu-se de fevereiro a novembro de 2017.

Conforme conceito defendido por Oliveira-Formosinho (2016), a pedagogia está organizada em torno de saberes que se constroem na ação situada na articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores, sendo as ações, teorias e crenças uma articulação interativa e constantemente renovada, observou-se cada fonte de dado produzido, procurando os elementos que colaboraram para a elucidação das questões com as quais se comprometeu a pesquisa.

O CONTEXTO INVESTIGADO

A creche, campo da pesquisa empírica, integra a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. O município possui um histórico de industrialização forte no século XX, portanto, hoje a indústria detém 31,41% dos empregos formais do município, seguidos pelo comércio que emprega 16,91%, a construção civil representa 3,12% e a agropecuária 0,05%. Ainda assim, parte significativa dos empregos, 48,50%, advém dos serviços e o salário médio dos trabalhadores formais (2015) é de 4,3 salários mínimos (Secretaria de Planejamento Urbano e Ação Regional, 2017). O PIB chega a 47.551.620.000 colocando São Bernardo do Campo dentre as vinte cidades mais ricas do país e a quarta mais rica do estado de São Paulo.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais é de 3%, segundo dados coletados em 2010. Em 2016 as matrículas da creche somaram 15.928 crianças, na pré-escola 17.207 e no ensino fundamental I 44.649. O IDEB do município em 2015 e 2016 foi de 6,8.

A pesquisa empírica, realizada entre fevereiro e novembro de 2017, deu-se na creche localizada na zona urbana da cidade de São Bernardo do Campo. O atendimento aos bebês e crianças acontece das 7h30 às 17h30. São atendidos 283 bebês e crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses. A creche é uma das maiores da rede municipal de São Bernardo do Campo, anualmente atende de 5 a 6 turmas de berçário anualmente, fator que influenciou a escolha como campo da pesquisa, pois acreditamos que os saberes específicos sobre a pedagogia de bebês circulam com maior ênfase. Atualmente, a creche possui 92 funcionários. Estiveram envolvidas na pesquisa 10 profissionais da creche, a saber: a diretora, a professora respondendo pela vice-direção (PRVD), a coordenadora pedagógica (CP), duas professoras do berçário inicial - do período da manhã e da tarde -, duas professoras do berçário final - do período da manhã e da tarde -, duas auxiliares em educação do berçário inicial e uma auxiliar em educação do berçário final.

ANÁLISE EMBRIONÁRIA DOS ACHADOS DA PESQUISA E ALGUNS APONTAMENTOS

As pedagogias participativas consideram a práxis como lócus da pedagogia, compreendendo que as situações de trabalho são potencialmente forma-

tivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Isso implica que a formação continuada centre-se na própria unidade escolar, já que está vinculada ao projeto e desenvolvimento institucional (PINAZZA, 2013).

A equipe da creche anuncia esse princípio no seu Projeto Político Pedagógico (PPP, SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016)[77], já que concebe o ato de aprender como experiência significativa tanto para as crianças como para os adultos, o objetivo é que ambos descubram o desejo envolvido na investigação. Estão em pauta na formação continuada desafios e objetivos trazidos pelos diferentes atores da escola: profissionais, gestoras e famílias. Os objetivos estão sempre relacionados com as experiências infantis.

O texto do PPP da creche caracteriza o bebê como um sujeito que brinca com adultos, com seu próprio corpo, com sons, brinquedos e colegas. Ainda assim, no próprio documento, na área de conhecimento denominada "brincar", as definições da brincadeira se resumem ao brincar simbólico, ancoradas nas teorias de Vygotsky para o qual a denominação "brincar" se aplica para as crianças na fase pré-escolar, momento em que a situação imaginária está presente[78].

Acerca da oferta de material para as brincadeiras dos bebês, na turma do berçário final, os brinquedos disponibilizados no decorrer da pesquisa foram, além de sucatas e peças de encaixe, bonecas, panelinhas, fogão e tábua de passar roupa de brinquedo, em consonância com a indicação do PPP da creche.

No registro reflexivo das educadoras do berçário inicial houve menção de que sempre oferecem diferentes tipos de brinquedos, ratificada durante a entrevista: "Todos os dias a gente coloca vários brinquedos para eles e conseguimos identificar aquilo que eles gostam mais". (Depoimento da educadora do berçário inicial durante entrevista). Já a coordenadora pedagógica demonstrou atenção ao planejamento das educadoras, enfatizando nas formações a importância da reflexão sobre os brinquedos: "Às vezes a gente só joga lá os brinquedos, mas não é assim, tem que ver quais brinquedos são".

Em relato de gestoras, educadoras, bem como no texto do PPP da creche, assume-se que o trabalho nos berçários está relacionado com experiências utilizando os cinco sentidos e o movimento, no entanto, observamos que oferecem brinquedos e objetos que não são responsivos a essa exploração. Notamos que os berçários da creche possuem diversos objetos comprados prontos como: chocalhos, livros-brinquedo, encaixes e pelúcias, produzindo uma possibilidade sensorial restrita principalmente ao plástico.

A diretora citou, durante a entrevista, que as duas principais ações dos bebês são brincar e interagir, considerados como eixos do currículo pelas DC-

[77] No decorrer do texto utilizaremos apenas a sigla PPP para referirmo-nos ao documento.
[78] É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação, inovando as teorias que se tinham até a época entendendo a aprendizagem como um processo de natureza coletiva e cultural.

NEI´s (BRASIL, 2010). Contudo, observamos, nos dois berçários pesquisados, episódios nos quais as educadoras separaram bebês que demonstravam interesse pelo objeto que estava em posse de outro. Nos episódios observados percebemos características coincidentes: a aproximação corporal entre dois bebês e a posse de um objeto desejado comumente.

A crença na potência relacional entre os bebês foi insuficiente para garantir as interações durante o cotidiano. Portanto, concordamos com Rossetti-Ferreira (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2007) que na presença da crença na interação entre bebês em coetâneos, as educadoras são responsáveis por organizar os ambientes e ter uma atitude respeitadora que favoreçam essas interações. Nesse âmbito, Deligne (informação verbal)[79] orientou uma postura respeitosa por parte da educadora, pois acredita que não podemos forçar o corpo do outro, já que quando um bebê renuncia aos seus próprios desejos ou se frustra, também há aprendizagem.

Notamos grande ênfase dos registros das educadoras do berçário ao desenvolvimento motor dos bebês, bem como durante as sessões de observação participante observamos as educadoras apoiando os bebês em almofadas para que se sentassem, ou mesmo colocando-os sentados sem apoio e levando-os pelas mãos para "treinar a marcha".

Relacionamos esses discursos e práticas ao fato do próprio PPP da creche anunciar que os "bebês precisam de apoio, ajuda e incentivo para as suas descobertas motoras, para sentar, engatinhar, andar, correr, pendurar, subir" (p.22). A centralidade na figura do professor é característica de pedagogias de raiz transmissiva, em que esse é responsável por ensinar estando os valores, crenças e princípios implícitos (FORMOSINHO, 2013).

Em vista disso, a observação e escuta cuidadosa das diferentes linguagens dos bebês dará valiosos subsídios para o planejamento de contextos potentes e variados para as brincadeiras dos bebês (ARAÚJO, 2013), campo imprescindível a ser pautado nos espaços formativos da creche.

As gestoras citaram a troca de fraldas como um momento para a educadora dar atenção individual ao bebê, bem como o relacionamento respeitoso das educadoras com as crianças como um dos aspectos tratados nos momentos formativos.

Nesse sentido, as entrevistas com as educadoras, acrescidas das sessões de observação participante nos berçários, trouxeram a dimensão dos saberes acerca do vínculo, do apego, do toque e da necessidade do adulto atento na relação com os bebês.

[79]Fala da pediatra e formadora, Isabelle Deligne no curso "Os encontros espontâneos entre crianças pequenas e o modo de intervenção dos adultos, se necessário", Grupo Educar 0 a 3, em 11 nov. 2016.

Embora as gestoras valorizem os momentos de cuidados individuais, não encontramos menção que explicitem e justifiquem a importância desse período individual privilegiado com cada bebê.

Nos modelos pedagógicos de natureza participativa, as teorias, crenças e princípios estão explícitos e, portanto, relacionam-se a todas as dimensões do trabalho pedagógico com os bebês e crianças. Desta forma, o desejo de atividade da criança depende da alegria, intimidade e segurança que possui com o adulto, que é estabelecida especialmente durante os cuidados (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; PIKLER, 2010; FALK, 2011). Além disso, a possibilidade de a educadora estar individualmente com cada bebê acontece enquanto os demais se ocupam de brincadeiras.

A coordenadora pedagógica proporcionou à equipe da creche o contato com a experiência do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, com aporte teórico e prático. A equipe significou esse modelo a partir de sua rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), observando o que se relacionava ao que já se praticava. Nesse sentido, observamos conceitos interpretados de diferentes modos, tanto concordantes como discordantes dos fundamentos do modelo estudado.

Destacamos, nas diversas fontes da pesquisa que trataram desse tema, a menção da importância da descoberta feita pelo bebê autonomamente através dos sentidos e do movimento corporal, relacionada à sua própria curiosidade, desconstruindo a crença inicial das educadoras de que é preciso ensinar o bebê o que fazer com objetos e brinquedos. Assim, perceberam que o papel da educadora é organizar o espaço e materiais de modo convidativo, garantindo autonomia, individualidade, prazer e interações entre os bebês, indo ao encontro dos fundamentos preconizados por Goldschmied e Jackson (2006).

Na ata do último HTPC sobre o brincar heurístico, destacamos o registro de uma reflexão relevante da equipe que nos remete à importância do uso de um modelo pedagógico como janela (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), já que a equipe considerou como uma grande contribuição o conhecimento dos princípios e fundamentos do brincar heurístico podendo ser transpostos em outras propostas e espaços da creche através de ressignificações coletivas e individuais das educadoras.

As primeiras análises identificaram que é preciso que a pedagogia para os bebês integre o cuidar e o educar ao brincar; que o adulto, para além de conhecer as características da faixa etária dentro do desenvolvimento infantil, observe e registre suas observações sobre cada bebê da turma, pois este é o bebê real e contextualizado sócio historicamente; que este adulto precisa estar conectado física e emocionalmente ao bebê (FALK, 2008; BARBOSA, 2010). Ainda é preciso a compreensão de que a agência do bebê se aplica aos diversos momentos da rotina, não somente ao brincar, como uma mensagem do que se espera dele e da crença em sua potência, nesse sentindo o movimento livre é

tão importante. É preciso atenção na possibilidade de escolha do bebê, disponibilizar brinquedos e materiais de diferentes texturas, que causem diferentes impressões, objetos de uso cotidiano e da natureza, para além do plástico e da pelúcia, brinquedos e objetos cuja finalidade será dada pela ação do bebê. O bebê precisa de um contexto que respeite e potencialize as possibilidades de explorar, comunicar e construir sentidos (ARAÚJO; MONTEIRO, 2017).

A interpretação dos dados aponta para o início de uma ruptura com a pedagogia implícita transmissiva, já que em alguns discursos houve a prevalência de características da(s) pedagogia(s) explícita(s) participativa(s), que não se reverberam em práticas. Uma hipótese é de que as educadoras desconhecem como fazer. Nesse mesmo sentido, houve o discurso na capacidade das interações e brincadeiras entre os bebês, porém foram inúmeros momentos em que as educadoras separaram os bebês fisicamente quando eles pretendiam alguma interação interpretada como conflituosa. É nessa perspectiva que optar pelos modelos pedagógicos, utilizando-os como janelas para observar a realidade, durante as formações continuadas na creche, torna-se imprescindível para romper com práticas cristalizadas na ausência de reflexão e fundamentação, já que, tendo explícitos os fundamentos e princípios, poderão ser transpostos para as diferentes situações da práxis para além da que trata o modelo em questão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Bebê interage com bebê?** DVD, Pseudo Vídeo produtora, 2007.

ANJOS, A.M. et al. Interações de bebês em creches. In: **Estudos de Psicologia** 2004, 9(3), p. 513-522.

ARAÚJO, S. B. Dimensões da pedagogia em creches: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. **Educação em creche**: Participação e Diversidade. Porto: Editora Porto, 2013.

_____. **Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais**. SP: Nuances, Estudos sobre Educação, v.25, n.3, p.100-115, dez.2014.

_____. MONTEIRO, T. **Pedagogias Explícitas em Creche: relato de uma investigação-ação em contexto português**. Revista Humanidades e Inovação, Tocantins, v.4, n.1. 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20. Acesso em: 20 dez. 2017.

BARBOSA, M. C. **Especificidade da ação pedagógica com os bebês.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DARAHEN, G. C.; SILVA, A. P. S.; COSTA, N. R. A. Da teoria de apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Revista Temas em Psicologia**. 2009, vol. 17, n. 1, p. 191-207. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a16.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

FALK, J. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2008.

_____. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, P.S. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?:**documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva. Dissertação de mestrado. Universidade do Rio Grande do Sul, 2013.

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche; Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis**. São Paulo: Editora Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 13-37.

_____. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. In: **Revista Textura,** v. 18 n.36 jan./abr. 2016, p. 133-152.

_____. J. FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação. In: KISHIMOTO, T.M., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

PIKLER, E. **Moverse em liberdad: desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea Ediciones, 2010.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Introdução - Tecemos a RedSig e este livro seguindo a receita do poeta. In: ROSSETTI-FERREIRA, et al. (Orgs.) **A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Editora Penso, 2004. P. 16-22.

_____. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: COLINVAUX,D.; BANKS, L.; DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). **Psicologia e desenvolvimento:** Reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-59.

SÃO BERNARDO DO CAMPO**. Projeto Político Pedagógico da Creche**, 2016.

TARDOS, A.; FEDER, A. S. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy; Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRIANÇAS EM CLASSE MULTISSERIADA NA COMUNIDADE POMERANA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES: A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA

Juber Helena Delboni/UFES
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
juberhelena@hotmail.com

Gerda M. S. Foerste/UFES
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
gerda_foerste@yahoo.com.br

Liana Gonçalves Pontes Sodré /UNEB
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
lianasodre@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada em 2016, com participação coletiva do grupo de pesquisa, na comunidade de Jequitibá, Caramuru, em Santa Maria de Jetibá-ES, que buscou analisar as memórias mediadas nas imagens fotográficas sobre a escola multisseriada. Na análise destaca-se a presença das infâncias do campo na classe multisseriada da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchardt, localizada na comunidade pomerana de Jequitibá, Caramuru. As infâncias presentes na memória dos ex-alunos da escola remetem a um período em que a escola multisseriada foi constituída nas comunidades pomeranas, representando o modelo republicano de escola, como cópia da escola implantada no meio urbano. Impedidas de falar o pomerano, sua língua materna, as infâncias foram submetidas à negação de sua cultura. Assim, as imagens fotográficas na mediação das memórias sobre as infâncias no campo são referências para pensar a infância hoje, que estão presentes nas escolas multisseriadas em comunidades pomeranas, estudo que será aprofundado posteriormente, na pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento. Recorre à análise da fotografia como fonte histórica na produção e cultivo das memórias sobre infâncias do campo. Permitiu compreender a memória como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente, sinalizando a necessidade de aprofundar os estudos sobre as infâncias que hoje estão presentes nas escolas multisseriadas, em comunidades pomeranas.

Palavras-chave: Escola Multisseriada. Infâncias. Fotografia. Mediação.

INTRODUÇÃO

O atendimento escolar às infâncias do campo ainda é tema de muitos debates no cenário educacional. Temos assistido e participado de embates que desrespeitam os direitos das crianças do campo de frequentar as escolas em suas comunidades, não havendo observância do art. 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002). Essa legislação estabelece que a oferta de educação básica aos povos do campo deve considerar suas especificidades quanto aos materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e, nas situações em que não for possível assegurá-la diretamente nas comunidades rurais, condições de deslocamento dos alunos e professores.

Em Santa Maria de Jetibá[80] no ES, município de colonização pomerana, a maioria da população reside no campo e o atendimento às crianças é feito majoritariamente em escolas localizadas nas pequenas comunidades, denominadas escolas multisseriadas[81]. A escola multisseriada é a forma predominante de ensino, são 29 escolas de um total de 39 localizadas no campo (Dados fornecidos pela Secretaria de Educação, 2015).

Este artigo parte de uma pesquisa realizada em 2016, junto às comunidades pomeranas de Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo[82] e busca no acervo fotográfico particulares e em escolas, a memória sobre as infâncias em escolas multisseriadas do campo. A metodologia consistiu de entrevistas e roda de conversa com ex-alunos da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchardt, tomando a fotografia como mediação das memórias.

As imagens fotográficas como mediação

A realidade dos fenômenos sociais não se revela de forma imediata, mas de forma "fetichizada" pelo mundo das aparências. Sendo assim, a fotografia

---

[80]Santa Maria de Jetibá está localizada na região Centro Serrana do Estado do Espírito Santo, a 80 km de Vitória. A população é de 34.176 habitantes, conforme dados do IBGE (2010), sendo 22.379 residentes na zona rural e 11.797 na zona urbana. A altitude varia entre 720 metros (sede) e 1.450 metros (Pedra de Garrafão). A colonização do município por camponeses pomeranos foi determinante para o desenvolvimento da agricultura que hoje se projeta para além de suas fronteiras. Santa Maria de Jetibá é o segundo maior produtor de ovos do Brasil. Conforme dados do INCRA, o município possui 2.817 propriedades rurais, sendo 2.651 com menos de 50 ha, o que lhes confere a característica de pequenas propriedades dedicadas à agricultura familiar.

[81]Caracterizam-se pela organização de alunos do 1º ao 5º ano, com idades **e** níveis de conhecimento diferentes, em uma ou mais classes, nas quais, concomitantemente, um único professor faz a mediação dos processos de produção do conhecimento. São experiências de educação, predominantemente, em contextos com baixa densidade populacional.

[82]Delboni, J.H.B. (2016) *Imagem e Memória*: uma análise da escola multisseriada nas comunidades do campo em Santa Maria de Jetibá-ES (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

não se esgota na mensagem imediata, porque silenciosamente ela guarda um mundo que precisa ser revelado. Para Ciavatta (2008) a análise de fotografias como mediação implica incluir como propriedade do objeto as conexões temporais e espaciais que lhe são determinantes, pois "a mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais amplo que o determina" (CIAVATTA, 2008, p.48).

A pesquisa realizada buscou no acervo fotográfico particulares e em escolas registros que relatam a presença das infâncias nas classes multisseriadas. A fotografia enquanto fonte de pesquisa (CIAVATTA, 2002; FOERSTE & SCHÜTZ-FOERSTE, 2012) assim como outras fontes documentais e orais, subsidiam a análise e seus resultados.

A análise aqui apresentada se refere à imagem de uma sala multisseriada da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchard criada em 1959 na comunidade pomerana de Jequitibá, Caramuru, no município de Santa Maria de Jetibá.

Figura 1 - Inauguração da Escola Singular Fazenda Borchardt em 13 de outubro de 1959.

Fonte: Dorothéa Göering Hartwig. Fotografia 17cm x 23cm, em preto e branco, produzida pelo serviço de cinema, rádio e teatro da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo em 13 de outubro de 1959.

Crianças em pé em uma sala em meio a bancos, tábuas e caixotes de madeira. Os meninos vestem camisas brancas e bermudas até o joelho. Três meninas aparecem na fotografia vestindo blusas brancas e saias franzidas. A maioria usa uma gravatinha com uma ou duas listas, exceto um menino que está no banco da frente, com suspensório em "x", e outro, no banco de trás. Os meninos maiores usam cintos e todos aparecem descalços. Ao fundo, aparecem homens bem vestidos, sendo um deles com gravata. Na porta, vê-se homens, a maioria de chapéu, ao que parece, querendo observar o que está

acontecendo no interior da sala. Nas paredes brancas, um cartaz com uma gravura tem o seguinte título: “A primavera chegou”.

A cena congelada na imagem é a cerimônia de inauguração da escola João Germano Guilherme Borchardt, à época denominada Escola Singular Fazenda Borchardt. Construída pela comunidade no terreno doado pelo proprietário João Guilherme Germano Borchardt, a escola tinha o objetivo de trazer o ensino em português, tirando a educação do domínio da Igreja Luterana, que até o final da década de 1930, esta era a única alternativa de educação na região.

Grande era o anseio pela escola que demorou a chegar e quando chega, submete todos à alfabetização. Os alunos da fotografia se situam nas várias idades da infância, alguns quase adolescentes, mas todos no primeiro e segundo ano, conforme as listinhas nas gravatinhas do uniforme, que serviam para indicar o ano em que os alunos estavam. Alguns já haviam cursado o primeiro ano em outra escola distante, mas a maioria nunca havia estudado.

Com o fechamento das escolas paroquiais no período da nacionalização do ensino, a criação de escolas pelo governo não atendeu de imediato às comunidades. A maioria da população do município ficou sem estudar. As poucas escolas ficavam muito distantes. No caso da comunidade de Jequitibá, apenas alguns alunos frequentavam a escola de Rio das Pedras, percorrendo a pé uma distância de mais de 6 km. A filha do Sr. João Borchardt era uma dessas crianças, motivo pelo qual seu pai e outras famílias se empenharam na criação dessa escola.

Iniciativas como a do Sr. João Borchardt eram comuns à época. Em reunião com a comunidade, o assunto da construção foi aprovado e, então, a escola foi construída por Emilio Holz, Augusto Treichel e Emílio Knaak, no terreno doado pelo líder da comunidade, João Borchardt. Como professora, foi indicada a jovem Dorothéa Göering Hartwig. A escola iniciou as atividades em 29 de agosto de 1958, com 42 alunos matriculados, sendo 21 meninos e 21 meninas.

O relato da professora Dorothéa também evidencia os objetivos da criação da escola na comunidade.

> A escola nasceu do desejo do casal de agricultores pomeranos João Borchardt e sua esposa Laura Hartwig de ter uma escola de ensino público em língua portuguesa, pois na época só existia na comunidade o ensino em alemão, aplicado pelos pastores.

A criação da escola João Guilherme Germano Borchardt, assim como as outras do período, conformava um modelo de educação como integração do povo à nação, fortalecido com a proclamação da República. Era necessário produzir a nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse período, foi atribuído à educação o papel de formação do cidadão republicano, consolidando o novo regime e promovendo o desenvolvimento socioeconômico.

A inauguração da escola foi um acontecimento histórico na comunidade, organizado e pretendido pela comitiva governamental, que, na ocasião, levou para ali o cinema, o que, conforme relato da professora Dorothéa, provocou grande admiração:

> A caravana trouxe para a festa um filme, através do interventor que admirou toda a comunidade presente, por nunca o terem apreciado. Isso só foi possível porque na propriedade do Sr. João havia energia privativa, movida pela corrente de água que Deus forneceu e o homem soube utilizar.

A fotografia deixa ver e, ao mesmo tempo, esconde o que não pode ser visto, em um jogo de claro e escuro, aparência e essência. Ao analisar uma fotografia, é preciso fazer a arqueologia do material e ir além do aparente (KOSIK, 1976). A fotografia da inauguração da Emuef João Guilherme Germano Borchardt projeta o modelo de escola apregoada pelos republicanos, a criação da identidade nacional e a homogeneização cultural e linguística. A presença das autoridades na fotografia reflete o domínio ideológico que se queria ter sobre as populações étnicas, para tentar implantar o nacionalismo e o desenvolvimento econômico. As fotografias projetam também o modelo da escola republicana nas crianças uniformizadas, na separação de meninos e meninas em lados diferentes da sala, nas crianças penteadas e em posição de respeito para cantar o hino. Por outro lado, elas não conseguem esconder a origem humilde dos imigrantes pomeranos, com seus pés descalços, e o descaso com a escola rural, funcionando com caixotes com os quais se improvisavam as carteiras.

As Infâncias nas Classes Multisseriadas

> Em 13 de outubro de 1959 foi inaugurada a sala comunitária. Alguns alunos já com listinhas nas gravatas que na época era o orgulho do uniforme: masculino, calça azul e camisa branca e feminino, saia vermelha pregueada e blusa branca (Dorothéa Göering Hartwig).

Tentamos descongelar a cena, penetrar além da superfície do papel fotográfico e fomos atraídos pelo olhar do menininho de suspensório.

Conforme nos disseram os integrantes da roda de conversa, esse menininho não tinha idade para a matrícula e por isso não ostentava a gravatinha, mas frequentava a escola. Nos relatos de antigos moradores, era comum naquela época, a frequência de crianças menores de cinco e seis anos, que geralmente acompanhavam os irmãos para irem se "acostumando" à escola e principalmente para falarem a língua portuguesa. Também era comum, que crianças que completassem a quarta série repetissem o ano, uma vez que não havia como continuar os estudos da segunda etapa do ensino fundamental, na época chamado ginásio.

O olhar do menininho destaca-se, porque tem maior aproximação com a infância tal qual a procuramos compreender nas pesquisas atuais. A fotografia em análise, nos remete à uma outra maneira de ver a infância, submetida a padrões rígidos de comportamentos, como forma de assemelhar-se ao adulto. Percebe-se que o enquadramento feito pelo fotógrafo destaca a figura dos adultos mais ao fundo da sala, não havendo preocupação em retratar todas as crianças, que somavam 42 matriculadas. A fotografia revela a invisibilidade das infâncias que frequentavam as escolas. Sarmento (2008) considera que esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são "invisíveis" porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito.

Mas a infância permanece na memória entre os ex-alunos da escola, presentes na roda de conversa. A fotografia da inauguração projetada no quadro provoca risos e burburinhos. Uma das participantes, Dona Sabina Prochnow, que só fala em pomerano, fez o seguinte relato traduzido por Elenita, servente da escola. "No dia da prova, a professora trazia um potinho de tinta e cada criança ia lá e molhava a ponta da caneta, era uma caneta diferente. Então aquele dia era um dia especial, porque só naquele dia as crianças escreviam de caneta" (Roda de conversa).

A memória dos ex-alunos da escola provoca pensar as infâncias que frequentam as escolas com classes multisseriadas hoje, aproximando-se do que propõe Sarmento (2013), para assim compreendê-las "naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser" (SARMENTO, 2013, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada em 2016 na comunidade pomerana de Jequitibá, Caramuru, que buscou analisar as memórias mediadas nas imagens fotográficas sobre a escola multisseriada. Esta análise destaca a presença das infâncias do campo na classe multisseriada da Escola Municipal Unidocente João Guilherme Germano Borchardt, localizada na comunidade pomerana de Caramuru, Jequitibá.

As infâncias presentes na memória dos ex-alunos da escola remetem a um período em que a escola multisseriada foi constituída nas comunidades pomeranas, representando o modelo republicano de escola, como cópia da escola implantada no meio urbano. Impedidas de falar o pomerano, sua língua materna, as infâncias foram submetidas à negação de sua cultura.

Defendemos a memória como um processo vivo e atual, em que a reconstrução do passado se faz na revitalização do presente. Assim, as imagens fotográficas na mediação das memórias sobre as infâncias no campo são referências para pensar a infância hoje, que estão presentes nas escolas multisseriadas, em comunidades pomeranas, estudo que será aprofundado posteriormente, na pesquisa de doutorado, que se encontra em andamento.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.

CIAVATTA, Maria (2002). **O mundo do trabalho em imagens***:* a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

_____(2008).Educando o trabalhador da grande família da fábrica:a fotografia como fonte histórica. In Ciavatta, M., & Alves, N. (Orgs.), **A leitura de imagens na pesquisa social***:* história, comunicação e educação (pp. 37-59). São Paulo, SP: Cortez.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. (2016) **Imagem e Memória**: uma análise da escola multisseriada nas comunidades do campo em Santa Maria de Je-

tibá-ES (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FOERSTE, Erineu, & SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (2012). Educador do campo, um intelectual orgânico? (memórias em imagens de D. Arlete). In *Anais do 4º* **Congresso Internacional de Pedagogia Social**(pp. 1-11), São Paulo, SP.

KOSIK, K. (1976). **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 (17-39).

_____. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In.: TEODORA, R. GARANHANI, M. C. (Orgs.) **A sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba, PR: Champagnat, 2013.

BRINQUEDOS CULTURAIS: APRENDENDO COM A ARTE E A CULTURA

Adélia Pacheco de Freitas Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
adeliapacheco@yahoo.com.br

Maria Angélica Vago-Soares
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
angelicavago@gmail.com

Marina Rodrigues Miranda
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
marinarmiranda@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta recortes de dois estudos em nível de mestrado: *Produções artístico-culturais do município da Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância* (2012), desenvolvido em uma escola de ensino fundamental do município da Serra (ES), e *Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas* (2016), realizado em um centro municipal de educação infantil de Vitória (ES). O objetivo é refletir sobre o brinquedo artístico e cultural e sua importância para ensinar arte a crianças. Para pensar a infância e o brincar a partir da sociologia, assumindo, portanto, que ambos são processos constituídos nas relações sociais, dialogamos com Corsaro (2011), Sarmento (2007, 2008) e Benjamin (2002). Barbosa (2015) e Iavelberg (2003) contribuíram para refletirmos sobre a arte e seu ensino para as crianças, enquanto Vigotski (2010) e Larrosa (2002) permitiram discorrermos acerca da experiência sensível. Ambos os estudos têm caráter qualitativo, com intervenção e colaboração das crianças na produção dos dados (narrativas orais, objetos etc.). Processos balizados pela cultura e pela arte, o brincar e a produção de brinquedos constituem-se meios de aproximar as crianças de seus contextos, ampliando seus repertórios imagéticos. Na inter-relação do sensível com a prática, elas puderam, de modo singular, deixar suas marcas nos objetos, produzindo sentidos em relação a eles e interagindo a partir das relações estabelecidas durante todo o processo de aprendizagem nas aulas de Arte.

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino da Arte; Cultura.

INTRODUÇÃO

O artigo compõe-se a partir de recortes dos trabalhos de mestrado *Produções artístico-culturais do município da Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância*[83] (2012), desenvolvido em uma escola de ensino fundamental do município da Serra (ES), e *Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas*[84] (2016), realizado em um centro municipal de educação infantil de Vitória (ES).

Tais recortes constituem um retorno às pesquisas para estabelecer diálogos sobre o brinquedo cultural e sua importância no processo de ensinar arte para crianças. Sabemos que brincar é fato recorrente, que se concretiza desde os tempos remotos. Compreendemos também que os brinquedos e as brincadeiras são produzidos socialmente. Logo, têm aspectos diferenciados em cada sociedade, em cada grupo social, e fazem parte das culturas produzidas nos espaços dos quais as crianças participam. Empreendemos diálogos com Corsaro (2011), Sarmento (2007, 2008) e Benjamin (2002) para pensar a infância e o brincar a partir da sociologia, analisando-os, portanto, como produto das relações sociais; com Barbosa (2015) e Iavelberg (2003), refletimos sobre a arte e seu ensino para as crianças; também estabelecemos conexão com os postulados de Vigotski (2010) e Larrosa (2002), sobretudo no que tange à experiência sensível.

A busca por estimular as crianças às descobertas de forma lúdica e prazerosa, em especial, a respeito dos conhecimentos artísticos, foi proposta imbricada a outras ações realizadas durante as pesquisas de campo aqui relatadas, levando em consideração as manifestações locais conectadas às culturas infantis, que, segundo Corsaro (2011, p. 126), produzem-se "[...] com ênfase não só em valores e preocupações partilhadas, mas também em espaços públicos, coletivos e performáticos da vida social [...]". Assim, na escola há uma diversidade de culturas infantis. Ainda segundo o mesmo autor, as crianças produzem muitas culturas entre seus pares, as quais se integram às culturas de outras crianças e também de adultos com os quais interagem, afetando as suas rotinas.

Sarmento (2007, 2008) adverte-nos que a infância não está circunscrita a faixas etárias, mas se constitui nos movimentos geracionais, a partir das culturas de cada grupo social. Do mesmo modo, a infância "[...] não é idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam [...]" (SARMENTO, 2007, p. 35).

De acordo com Benjamin (2002), as crianças sentem-se atraídas por detritos que se originam de trabalhos dos adultos. Tal como vemos hoje,

[83]Publicada em http://dspace2.ufes.br/bitstream/10/6035/1/Maria%20Angelica%20Vago%20Soares.pdf.
[84]Publicada em http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10401_Diss.%20de%20mestrado%20Ad%E9lia%20Pacheco.pdf.

elas gostam de criar suas brincadeiras a partir de objetos inusitados, encontrados por onde passam (pedrinhas, folhas, sementes, latas, tampinhas etc.). Este pensador discorre, ainda, sobre os tipos de brinquedos infantis de tempos passados, estabelecendo relações com a época em que viveu. Além disso, alerta sobre a produção de brinquedos em série, que não mais têm a essência da produção artesanal, sublinhando que "[...] uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais" (BENJAMIN, 2002, p. 91-92).

É isso a que assistimos na sociedade da comunicação e da informação em que estamos imersos hoje, na qual os avanços tecnológicos vão ganhando cada vez mais lugar na maneira de brincar das crianças e, de certa forma, a brincadeira se afasta da intimidade familiar, pois não se brinca com as crianças; elas criam seus próprios mundos lúdicos, numa pseudo coletividade, com seus amigos virtuais.

Para pensar a Arte e seu ensino para crianças, Barbosa (2015) e Iavelberg (2003) contribuem no sentido de concebermos a escola, não como lugar em que se propõem experiências distantes das culturas das comunidades de suas crianças, nem tão pouco que negue o acesso aos conhecimentos universais: "a formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas [...]" (IAVELBERG, 2003, p. 55).

Assim, também, Barbosa (2015, p. 21) menciona que "o conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura [...]", de modo que ensinar Arte não é apenas fazer atividades artísticas, mas dialogar "[...] sobre Arte, ver a arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos [...]". Assim, é de suma importância conectar o ensino da Arte aos conhecimentos culturais presentes na comunidade em que a escola está inserida, princípio com o qual procuramos balizar a execução das pesquisas destacadas a seguir.

A casaquinha de congo: um brinquedo cultural serrano

No desenvolvimento da pesquisa *Produções artístico-culturais do município da Serra: diálogos com o ensino da Arte na infância*, a parceria das crianças, da professora regente da turma[85], da escola, dos espaços expositivos que visitamos-passeamos e de outros sujeitos foi importante. Entre as várias intervenções e mediações produzidas na pesquisa de campo, tivemos a aprecia-

[85] Célia Schunk, professora efetiva da Prefeitura Municipal da Serra, graduada em Pedagogia, habilitada para lecionar para turmas de séries iniciais do ensino fundamental.

ção de um vídeo relacionado ao município da Serra; visita-passeio a alguns espaços artístico-culturais da cidade, como a Casa do Congo; bate-papo com Tute, nascido Jenésio Jacob Kuster, que há mais de três décadas vive na Serra, onde começou seu trabalho como artesão (apud OLIVEIRA; RIZZOLLI, 2009); produção de um brinquedo cultural (a casaquinha de congo); leituras de imagens por meio de desenhos e devolutiva para as crianças, da faixa etária de 7 a 8 anos.

Os momentos com as crianças iniciaram-se no segundo semestre de 2010, quando ocorreu a aproximação e provocação com diálogos/envolvimentos entre as crianças e algumas produções artístico-culturais da urbe. No ano seguinte, houve o retorno à escola, para a devolutiva e produção de novos dados.

Na inter-relação do sensível e da prática, as crianças puderam, de forma subjetiva e pessoal, construir conhecimentos singulares. A partir dos conhecimentos referidos à cultura de sua cidade, reelaboraram conhecimentos sobre a arte, logo sobre a humanidade, estabelecendo relações com suas experiências cotidianas, pois "[...] a criança não é vista como produto das circunstâncias, mas como alguém que transforma as circunstâncias transformando-se, e, nessa interdependência, há a formação do novo [...]" (VASCONCELLOS, 2008, p. 73).

Nos discursos verbo-visuais, foi possível notar que as crianças expressaram o sentimento de pertença à sua cidade, bem como a valorização e a preocupação com as obras e os espaços expositivos apreciados. Os repertórios imagéticos/discursivos por elas construídos sobre a Serra estarão presentes em seu cotidiano e em constante reelaboração a partir de novas situações, pois "[...] a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento [...]" (VIGOTSKI, 2010, p. 342).

As infâncias são lugares de possibilitar diálogos/envolvimentos que estabelecem relações com as diferentes manifestações presentes no cotidiano dos pequenos, entendendo-as em uma perspectiva polifônica, já que "[...] as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas [...]" (SARMENTO, 2008, p. 29).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 enfatiza a relevância de se olhar as infâncias como parte importante da formação humana. O art. 21, item I (BRASIL, 1996) assevera que a educação básica compõe-se da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Se é assim, a educação infantil é essencial à formação. Nesse sentido, a escola é um dos espaços que as crianças frequentam e onde podem construir muitos conhecimentos significativos, partilhando seus saberes e ampliando seus

repertórios imagéticos/discursivos, pois se configura como espaço e tempo que é (com) texto cheio de histórias, de memórias, culturais, artísticas, científicas etc.

Após os momentos de experiências na Casa do Congo, com os diálogos estabelecidos com o artesão. Tute e a experiencial tátil com o instrumento musical, a produção do brinquedo cultural se concretizou com muita alegria e expectativa por parte das crianças. Construir com elas a casaquinha permitiu reiterar a importância do congo serrano por meio da ludicidade, de um trabalho prazeroso, uma vez que os "[...] brinquedos não dão testemunho de uma vida segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro" (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Para a produção da casaquinha de congo, cada criança trouxe uma garrafa pequena vazia de água mineral. Foram disponibilizados jornais, cola e água, papel toalha, tinta guache (cores variadas), durex colorido e palitos feitos de bambu, apresentando uma continuidade ao envolvimento/diálogo com a arte e a cultura locais em forma de brincadeira, entendendo, como propõe Corsaro (2011), que as crianças se produzem e reproduzem nos diálogos com suas culturas.

Nesse processo, elas interagiram e foram dando seus tons ao brinquedo cultural (Imagem 1). Brincar e interagir foram atos que se imbricaram durante a produção da casaquinha. Foi perceptível o olhar curioso de cada uma para o que o outro estava fazendo, para observar como as questões mais difíceis na construção do brinquedo eram solucionadas... Para Corsaro (2011, p. 132), as crianças precisam vivenciar momentos de partilha de objetos e brinquedos, pois, assim, "[...] começam a ver que alguns objetos podem ser de propriedade comum e compartilhada com outros em eventos interativos específicos", compostos por trocas entre os pares, negociações, processos fundamentais para a reelaboração de novos conceitos.

Imagem 1 – Produção das casaquinhas de congo

A criança estava ali, produzindo em muitos aspectos, não apenas com os instrumentos que lhe foram dados, mas com seu olhar, seus ouvidos, com o corpo inteiro, em sua totalidade. Para tanto, "[...] é preciso criar uma atmosfera que induza a criança a exteriorizar a fantasia rica e cheia de vida que está em sua mente [...]" (BARBOSA, 2015, p. 328). Destacamos algumas de suas falas nos momentos da produção do brinquedo:

Wendell — *Com pincel! Olha, tô colando!*

Gabriel C. — *É fácil fazer esta casaca, a outra que é difícil.*

Laura — *Eu tô achando difícil.*

Wendell — *Uma casaca de brincar, pequenininha-a-a-a-a...[...].*

As crianças ficaram preocupadas em cobrir toda a cabeça da casaquinha, feita de jornal amassado com pedaços de papel toalha. Nas falas destacadas, percebemos que Wendel constata que passar a cola no jornal com o auxílio de um pincel é mais fácil e expõe sua descoberta para os colegas, quando diz: "Olha, tô colando!". Foi permitido a cada criança utilizar as cores e os traços que quisesse imprimir em seu brinquedo, partindo-se do entendimento de que são protagonistas de suas criações e sujeitos do conhecimento (SARMENTO, 2007). Assim, produziram o objeto imprimindo seu estilo, suas preferências, sua identidade, suas marcas singulares.

A partir de conversas sobre o processo de construção de conhecimentos, vários discursos foram estabelecidos no momento da produção do brinquedo. Para registros finais, foram lançadas às crianças as seguintes questões: como foi, para você, fazer a casaquinha? Gostou de fazer? A seguir, algumas das narrativas orais por elas produzidas a esse respeito:

Marcos — *Interessante... Muito bom! Eu tive que passar cola e... deixar o jornal branco.*

Hebert — *Interessante, porque a gente teve de fazer muito trabalho.*

Lucas — *Não foi difícil. Foi fácil!*

Andressa — *Foi Muito legal! Eu fiz um monte de detalhe! Fiz cabelo, fiz boca, nariz, muitas coisas.*

Para pintar o brinquedo, as crianças escolheram as cores para a pele, olhos, boca, cabelos etc. (Imagem 2). Sentiram-se felizes e empolgadas com os resultados e, assim que recebiam seus brinquedos, logo apanhavam o palito de bambu para imitar os tocadores de congo com as casaquinhas que haviam produzido.

Imagem 2 – Casaquinhas finalizadas

As crianças deram diferentes nuances às suas casaquinhas: várias cores e várias formas foram delineadas. Elaboraram o brinquedo a partir das experiências que cada uma internalizou e quis expressar nessa produção plástica. Quando levados para casa, alguns desses brinquedos foram postos em baús, caixas de brinquedos, gavetas... ou não..., mas, possivelmente, estarão guardados em suas memórias, o que nos faz lembrar Benjamin (2002, p. 102): "[...] para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? ".

As experiências ficaram impressas nas memórias das crianças, que podem a elas recorrer quando lhes for necessário ou quando desejarem, já que, como assevera Larrosa (2002), aquilo que acontece e toca permanece no repertório. Fazendo retrospectiva até o momento em que as casaquinhas ficaram prontas, ainda é possível sentir a euforia contagiante, o cheiro da cola e da tinta, a alegria das crianças trabalhando para construir o brinquedo e ao observarem o resultado final de sua produção... A importância do processo para cada uma delas pode ser percebida quando diziam uma à outra: "Olha, eu que fiz!".Sendo assim, os códigos da cultura foram postos de forma lúdica.

Em síntese, as crianças puderam apreciar e participar de parte da cultura de sua urbe por meio da construção de um brinquedo, tendo a oportunidade de criar e internalizar conhecimentos culturais, uma atividade perpassada por envolvimento e autonomia, que "[...] são reais quando eles [*os alunos*] têm consciência da necessidade das propostas que executam ou do interesse por elas [...]" (IAVELBERG, 2003, p. 11), percebendo sentido no resultado de sua produção.

Experiência estética com crianças pequenas

Como na primeira pesquisa relatada, o estudo *Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas* (2016) só foi possível com a parceria entre a professora/pesquisadora, a escola e seus profissionais, as crianças e seus familiares. O objetivo da investigação foi analisar como a experiência do material lúdico mediada pela imagem da obra de arte poderia potencializar a educação estética de crianças pequenas.

O período de produção dos dados que efetivamente permitiram a consecução desse objetivo foi aquele em que as crianças vivenciaram uma ação pedagógica com um objeto (quebra-cabeça tridimensional) pensado para contemplar momentos de brincadeira, mas também para desenvolver a educação estética, favorecendo a vivência imagética. Assim, a narrativa se dividiu em três seções: o momento de escolha das imagens das obras de arte com as crianças, a experiência do brincar usando o quebra-cabeça com elas produzido e a brincadeira e a vivência com as imagens, ou seja, os momentos de repetição da brincadeira. Os diálogos entre crianças e crianças, crianças e pesquisadora, crianças e professora ao longo de todas as seções foram gravados em áudio.

A escolha das imagens de obras de Ângela Gomes e Ivan Cruz para compor o brinquedo foi uma etapa de fundamental importância. A pré-seleção desses artistas teve como eixo norteador a brincadeira, com o propósito de aproximar as obras de arte do universo infantil. As obras de Ângela Gomes foram selecionadas também pelo fato de retratarem paisagens e/ou pontos turísticos da cidade de Vitória e de outros municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória.

A seleção ocorreu com o uso de *notebook* e projetor, permitindo melhor visualização e detalhamento das obras de arte. A proposta foi escolher com as crianças três obras de cada artista, com as quais, posteriormente, o brinquedo seria construído, para que, na sequência, pudesse ser utilizado em ação pedagógica durante as aulas de Arte.

Encerrada a etapa de escolha coletiva das seis imagens, ficou definido com as crianças que no encontro seguinte o quebra-cabeça estaria pronto para a brincadeira. Para a confecção do brinquedo, foram utilizados nove cubos de tamanho 10 x 10 cm, confeccionados em papel cartão. As imagens foram ampliadas para tamanho A3, sendo cada uma recortada em nove partes iguais de 10 X 10 cm. Em cada face dos cubos, foi colada uma parte de cada uma das imagens selecionadas, as quais também foram impressas em tamanho A3, sendo fixadas na parede da sala de aula, para facilitar sua visualização pelas crianças. A Imagem 3, a seguir, mostra o quebra-cabeça tridimensional criado a partir das imagens de obras de arte escolhidas pelas crianças.

Imagem 3 – Quebra-cabeça tridimensional com as imagens das obras de arte

A escolha da brincadeira como eixo norteador foi fundamental para o enriquecimento dos diálogos que se estabeleceram durante o processo de seleção das obras de arte pelas crianças e possibilitou a participação de todo o grupo. Em cada imagem projetada, elas procuravam encontrar algum detalhe sobre o qual pudessem falar, mesmo que não se referisse a uma brincadeira. Isso corrobora o que sublinham Ferreira e Sarmento (2008, p. 72), ao discorrerem sobre a cidadania da infância:

> [...] os sistemas de acção social concreta onde as crianças estão inseridas (creches, escolas, ateliês de tempos livres, clubes, instituições de acolhimento temporário ou permanente etc.), regulados pelos adultos, constituem ora espaços de subordinação, ora espaços de expressão autónoma das crianças.

Estes autores salientam ainda que as crianças precisam e têm o direito de participar da construção do que denominam cidadania da infância, possibilitando, assim, a ampliação de seus direitos e contribuindo para que as instituições *para* as crianças se tornem, também, *das* crianças. Como ação essencial, apontam, adicionalmente, a necessidade de se *ouvir a voz* das crianças, assim argumentando:

> [...] *ouvir a voz* das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. As assembleias, os inquéritos, os jogos de papéis, a recolha de opiniões por meios não verbais, pictográficos etc. constituem dispositivos de constituição de organizações e instituições democráticas com e das crianças. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 72).

Analisando a experiência vivenciada durante esta investigação à luz do que asseveram estes autores, podemos afirmar que, quando a opinião das crianças foi solicitada para a escolha das imagens, foi-lhes permitido que manifestassem livremente seus gostos, o que, de certo modo, foi uma forma de dar-lhes voz. Não se trata de uma concessão na medida em que recomendam Ferreira e Sarmento (2008), mas que pode ser vista como anúncio da possibilidade de que, em ações futuramente propostas a elas, haverá uma busca por ampliar os espaços para que sejam escutadas e possam participar.

A escuta cuidadosa, transcrição e análise dos diálogos transcorridos no momento em que as crianças brincavam com o quebra-cabeça tridimensional confirmaram que a experiência do brincar mediada por imagens de obras de arte realizada com o grupo de crianças de quatro anos traz a possibilidade de uma vivência estética já na educação infantil.

Concluída a confecção do brinquedo, nos encontros seguintes, as crianças brincaram de montar o quebra-cabeça. Esses momentos foram registrados em imagens e em áudio. Nesse sentido, a professora/pesquisadora e as outras crianças foram mediadoras. Assim, nesta investigação, as crianças experimentaram diferentes parcerias na montagem do quebra-cabeça: em duplas, em trios, sozinhas e todas juntas.

Em estudos com crianças, o pesquisador precisa lembrar-se das relações que se estabelecem no decorrer de sua investigação. Na experiência aqui relatada, havia a duplicidade de papéis, pois a condução da investigação esteve a cargo de uma pesquisadora que, ao mesmo tempo, exercia o papel de professora das crianças selecionadas para o estudo. Mesmo assim, foi possível observar que as diferenças geracionais e de poderes entre as crianças e a professora/pesquisadora não foram anuladas, conforme se vê no diálogo a seguir.

- *Tia, foi meu aniversário do Homem-Aranha!* (Philipe Gabriel conta para a professora/pesquisadora sobre o fim de semana)
- *O quê? Você fez bolinho e nem trouxe pra gente?* (professora/pesquisadora)

Enquanto isso, paralelamente, outras crianças conversavam entre si.

- *Do tamanho da mesa?* (em conversa com colegas, Rikellmy comentava sobre o papel cenário que estava sendo colado sobre a mesa)
- *Do tamanho da mesa? Não, não é do tamanho da mesa!* (professora/pesquisadora)
- *Aqui estão as imagens que nós escolhemos juntos naquele outro dia...* (professora/pesquisadora mostra as imagens escolhidas, ampliadas em tamanho A3, enquanto as fixava na parede)
- *Uau!* (Philipe Gabriel exclama)
- *Eu mandei fazer bem grande assim, prá vocês verem [sic] melhor as imagens.* (professora/pesquisadora, referindo-se às imagens ampliadas em tamanho A3)
- *Eu nunca fui na* [sic] *Pedra da Cebola!* (Philipe Gabriel, com uma entonação

de tristeza na voz)

- *Nem eu. Mas eu vou na* [sic] *Pedra da Cebola.* (Filipe Daniel, tentando se solidarizar com Philipe Gabriel)
- *Eu já fui.* (Sarah)
- *Pião, tia! Pião!* (Sarah se apressa em dizer)
- *Pião! Brincadeira de pião!* (três ou quatro crianças falam ao mesmo tempo)
- *Eu tenho um pião sem corda!* (Filipe Daniel)
- *Eu tenho um iô-iô também!* (Stephany)
- *Bolinha de sabão!* (Sarah)
- *Vocês se lembram de que eu falei pra vocês? Que, depois de escolher as imagens, nós íamos fazer uma atividade muito legal com elas? Então, prestem atenção na atividade que nós vamos fazer com as seis imagens que estão aqui e que são as que nós escolhemos juntos.* (professora/pesquisadora)

Explicado ao grupo que a partir das imagens escolhidas um brinquedo havia sido produzido, Gabriella logo se antecipa:

- *Tia! Tia! Lá em casa também tem sabão pra soprar!* (Gabriella, referindo-se à imagem da obra de arte *Bolinha de sabão*, de Ivan Cruz)
- *Essa atividade vocês vão fazer comigo. Nós vamos fazer juntos, tá?* (professora/pesquisadora)
- *Uau!* (as crianças ficaram admiradas quando viram a professora/pesquisadora retirar da bolsa um dos cubos do quebra-cabeça)
- *O quê que vocês acham?* (professora/pesquisadora)
- *Bonito!* (todas as crianças, em coro)
- *Vocês reconhecem alguma das imagens que escolhemos aqui no brinquedo?* (professora/pesquisadora pergunta, enquanto girava o cubo, para que as crianças vissem todos os lados)
- *Não!* (crianças)
- *Sim! É igual lá no quadro.* (Stephany falou, referindo-se às imagens fixadas na parede)
- É igual! (Filipe Daniel reforça)
- *E esse lado aqui? Será que tem ali, em algum lugar? Deixe-me ver...* (professora/pesquisadora, enquanto virava outro lado do cubo e o aproximava das imagens fixadas na parede)
- *Sim! Sim! Sim! Sim! Sim!* (Alice falou animadamente)
- *Tia, você fez tudo em um dia só?* (Rikellmy pergunta em tom de admiração)
- *Não. Eu fui à loja e o rapaz me ajudou a imprimir.* (professora/pesquisadora explica o processo de confecção do quebra-cabeça, enquanto vai girando o cubo para as crianças acompanharem a contagem – eram nove cubos –, salientando que as seis imagens que estavam na parede também estavam nos cubos).
- *Caraca, tia!* (Stephany fica admirada com o brinquedo)
- *Isso é um quebra-cabeça, um brinquedo. Alguém já brincou de quebra-cabeça?* (professora/pesquisadora)

- *Sim!* (Gabrielli respondeu rapidamente)
- *Eu... Eu já.* (Philipe Gabriel parece não ter certeza)
- *Quebra-cabeça é quando você tem que achar as partes...*(professora/pesquisadora dá a deixa, buscando as respostas das crianças)
- *Iguais.* (Philipe Gabriel parece confundir com outro jogo, o jogo da memória)
- *Vocês estão vendo que essa imagem é a mesma que está aqui?* (professora/pesquisadora, enquanto mostrava que a imagem que se formou com o quebra-cabeça era idêntica à fixada na parede)
- *Sim!* (crianças)
- *Nós trabalhamos juntos!* (Philipe Gabriel, reconhecendo o trabalho coletivo que havia realizado com a colega na montagem do quebra-cabeça)

A expressão da criança, afirmando que haviam trabalhado juntos e, por esse motivo, conseguiram montar o quebra-cabeça, remete-nos à experiência que Walter Benjamin (2002) denomina *erfabrung,* ou seja, a verdadeira experiência, aquela produzida na coletividade; o saber produzido não seria um verdadeiro saber enquanto não fosse disseminado na coletividade. Nesse mesmo sentido, Larrosa (2002, p. 21) afirma que

> [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar 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 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.

Na expressão "nós trabalhamos juntos!", é possível apreendermos o sentimento de êxito da criança frente a um desafio superado. A experiência individual como participante ativa do processo e a experiência coletiva que vivenciou ao montar o quebra-cabeça, tendo a parceria da colega de sala, da professora/pesquisadora e dos demais colegas, ganhou significado, na medida em que ela percebeu que a colaboração para executar a tarefa foi essencial para obter êxito. As crianças observavam atentamente o quebra-cabeça, tendo a informação de que, a cada tentativa, só conseguiriam formar a imagem em um dos lados do brinquedo. Depois, as peças seriam embaralhadas, para o recomeço.

Escutar cada criança e ao grupo é afirmar que eles são capazes de sugerir e inventar outros modos de ver e fazer o que o adulto planejou. É, ao mesmo tempo, acolher e potencializar o modo de ser criança pequena, pois as crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, atribuir e compreender significados.

Imagem 13 – Crianças brincando com o quebra-cabeça

A brincadeira com o quebra-cabeça tridimensional composto por imagens de obras de arte possibilitou à pesquisadora um olhar reflexivo sobre sua própria prática como docente da educação infantil. Ficou evidente o entusiasmo das crianças ao visualizarem as imagens e identificarem as brincadeiras retratadas. Apesar do tempo limitado por aulas fragmentadas de 50 minutos, a experiência possibilitou a ampliação e apropriação de modos de ver e falar sobre as imagens. No entanto, também revelou que o tempo destinado às aulas de arte impossibilita ao professor dar ouvidos a todas as indagações/intervenções das crianças e, ao mesmo tempo, direcionar as atividades propostas. Portanto, as condições de construção de conhecimento dos alunos, nesse caso, são afetadas pela falta de tempo.

BREVE CONCLUSÃO

Fica evidente a importância das práticas lúdicas nas aulas de Arte e, consequentemente, de pensarmos momentos destinados a promover a compreensão das manifestações artísticas de maneira mais prazerosa e significativa. Nesse sentido, a produção dos brinquedos culturais se constitui como mediadora entre a criança e mundo, tendo em vista que ela aprecia, executa e reflete sobre o processo. Sabemos que a formação cultural é imprescindível (IAVELBERG, 2003) e é nos diálogos, na ligação entre arte e cultura (BARBOSA, 2015), que a criança estabelece as relações entre si, o mundo e os objetos que a circundam.

As reflexões não cessam e ainda há pontos para se pensar sobre os processos aqui relatados. Ressaltamos, todavia, que brincar e produzir brinquedos balizados pela cultura e pela arte são meios de aproximar as crianças do seu contexto, bem como de ampliar repertórios imagéticos. Na inter-relação do sensível e da prática, elas puderam, de modo singular, deixar suas marcas nos objetos e no sentido produzido sobre eles, interagindo a partir das relações estabelecidas durante todo o processo de aprendizagem nas aulas de Arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. de 2015.

CORSARO, A. W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 19 set. 2015.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://www.amped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

OLIVEIRA, L. P. S. de; RIZZOLLI, L. R. C. Mãos que tecem saberes: trabalho manual como construção de conhecimento. In: CORASSA, M. A.; GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M. (Org.). **Espaços de formação**. Vitória: Editora do Programa do PPGE/Ufes, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). Estudos da infância. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CINEMA DE ANIMAÇÃO EM CONTEXTO CAMPESINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS

Thalyta Monteiro Botelho
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
monteirothalyta@yahoo.com.br

Fernanda Monteiro Barreto Camargo
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
fmbcamargo@yahoo.com.br

Elizabeth Detone Faustini
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento Linguagens Cultura e Educação, Vitória – ES -BR
elizabethfaustini@gmail.com

RESUMO

A pesquisa de mestrado sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de animação, também nomeado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reportam como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de animações como espectadores e como autores. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de experiência e memória, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação e com a sociologia da infância nas concepções de Sarmento. Metodologicamente, optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação. Nesse processo percebeu-se a inserção das tecnologias como aliada ao ensino, a promoção de autonomia e as interações de experiências e vivências a partir da produção da imagem em movimento. As proposições do mestrado mensuram novas pesquisas que envolvem o trabalho docente e a relação da animação nesse processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Cinema de Animação. Tecnologia em Arte. Ensino das Artes Visuais. Processo de criação. Infância.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de animação, também nome-

ado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reportam como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores de animações. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de *Erfahrung* e *Erlebnis*, experiência e vivência, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação com a sociologia da infância nas concepções de Sarmento. Metodologicamente, optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação.

Nesse contexto, em um mundo rodeado de informações que podem ser acessadas na palma da mão por meio de celulares e *tablets*, crianças nascem e crescem e nós adultos, por muitas vezes temos ou teremos dificuldades com esses aparelhos, no entanto, a criança contemporânea apropria-se enquanto os adultos adaptam-se.

Este artigo compreende um recorte da pesquisa, separado em seções que visam apresentar as narrativas e experiências das crianças com a produção de animações e suas mediações com o ensino da Arte. A primeira seção mostra o contexto da pesquisa e dos sujeitos, na segunda, o uso da animação no ensino da arte a partir das narrativas e experiências das crianças e suas interfaces teórico-metodológicas. Na última seção algumas considerações que mensuram tais experiências e possibilidades futuras para a animação em sala de aula.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os sujeitos oriundos desta pesquisa foram crianças do segundo ano (2º ano) do ensino fundamental da turma de 2012 da EMEF "Santa Isabel", escola campesina do município de Domingos Martins. Estas crianças tiveram embasamento dos processos de criação do cinema como criação de roteiro, *storyboard*, ângulo de câmera, animação de imagens, brinquedos ópticos, produção de fotografia e edição de imagens.

Tanto as crianças quanto os professores colaboradores demonstraram o gosto pelos desenhos animados a partir de questionários, em momentos de exibição e na produção de animações. Esses momentos foram frequentes no ano letivo de 2012 e permitiram conhecer, analisar e produzir além de proporcionar autonomia às crianças quanto às imagens em movimento.

As análises apontam que as experiências e as vivências estão ligadas diretamente ao meio histórico-sócio-cultural e que o processo imaginário-criativo ocorre pelo acúmulo dessas experiências. Vigotski compreende que a criança está imersa no meio social e cria a partir da ampliação de suas experiências que a permitem imaginar:

> Ela (imaginação) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou, diretamente em sua experiência pessoal [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação também é aguçada por meio dos brinquedos, aqui representados pelos brinquedos ópticos mecânicos, dispositivos que representam a imagem em movimento. Os brinquedos ópticos são mecanismos elaborados em função da pesquisa sobre persistência retiniana, no século XIX, que se tornaram populares pela facilidade do manuseio e do movimento criado. O seu processo de produção auxiliou na inserção da temática e no entendimento sobre o conceito de animação para assim ampliarmos as informações que tangem o campo das tecnologias digitais.

O aumento do uso das tecnologias na contemporaneidade e sua acessibilidade por meio de celulares, a popularização dos computadores, filmes 3D entre outros mecanismos tecnológicos fazem com que a escola e seus professores tenham que se inserir em busca de formação continuada, o que deveria ser garantido, pois atualmente há livros que citam o uso da animação nas aulas de arte. Além disso, os processos formativos municipais e estaduais deveriam compor maior inserção do uso das tecnologias aos docentes, tornando-a mais próxima do ambiente escolar e fazendo o docente sentir-se pertencente. Atualmente, a Universidade Federal do Espírito Santo promove para o curso de Artes Visuais EaD o curso de extensão de cinema de animação no ensino da arte, no intuito de apresentar as técnicas e as possibilidades educativas dessa ferramenta. No entanto, ainda falta incentivo e formação para a continuidade do uso da animação em sala de aula, levando os docentes a pesquisarem por conta própria. Essa responsabilidade quanto a formação tecnológica deve ocorrer em todas as instâncias educativas, visto que os alunos se sentem atraídos pela descoberta do movimento e do uso de câmeras e computadores na escola e os professores pela necessidade de compreender esse novo público e problematizar os usos das tecnologias.

Ensino de Arte e animação

A pesquisa proporcionou uma interação entre as tecnologias de animação de imagens, aqui retratadas pelo cinema de animação e a educação. A interação desses elementos acontece através do diálogo com a utilização da animação no Ensino da Arte junto às narrativas das crianças participantes, o qual o objetivo era a reflexão e análise sobre suas experiências e vivências como autoras e não apenas espectadoras de desenhos animados.

As crianças trazem suas experiências, sendo elas simples, compartilham e as ressignificam; Fazem questão de utilizarem termos técnicos corretos; criam suas relações de autonomia sem saberem seu real significado; Nar-

ram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; Observam com atenção tudo que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo na conversa paralela; Cria sem preocupar-se com a estética, e ao mesmo tempo busca o aprimoramento da técnica; Se utiliza de instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entende como cópia e imitação. Sobre este assunto, a imitação, estas crianças as fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões. Em suas produções encontramos claramente seus elementos culturais e principalmente suas vontades e desejos.

Nesse sentido, o ensino da Arte encerra grandes discussões sobre o fazer artístico e sua compreensão como conhecimento (geralmente o entendimento deturpado da importância do ensino da arte surgem ações sem reflexão e sem motivos que a sustentem), discutir a animação de imagens, não se baseia apenas para a obtenção de resultados, mas para o conhecimento que o aluno já traz consigo por meio de sua cultura e história. Nesse sentido, "para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador" (BARBOSA, 2005, p. 111), estando a animação nesse processo de mediações.

A animação atrai muito as crianças e não são poucos os adolescentes e adultos que também se sentem encantados com essa forma de produção artística cada vez mais presente em nosso dia-a-dia. Muitos educadores utilizam o cinema de animação pela exibição e não com a produção que é grande mediadora no processo de conhecimento.

> No processo de produção da arte tecnológica, os artistas estreitam seus laços com cientistas e técnicos trabalhando numa fértil colaboração. O artista não é mais o autor solitário de suas peças, produzindo artefatos com ferramentas, mas utiliza circuitos eletrônicos, dialoga com memórias e discute as variáveis de comportamento dos sistemas, pensa a construção de interfaces. Novas espécies de imagens, de sons, de formas geradas por tecnologias eletrônicas interativas e seus dispositivos de acesso permitem um contato direto com a obra, modificando as maneiras de fruir imagens e sons. As interfaces possibilitam a circulação das informações que podem ser trocadas, negociadas, fazendo com que a arte deixe de ser um produto da mera expressão do artista para se constituir num evento comunicacional (DOMINGUES, 2003, p. 10).

O diálogo com Domingues (2003, p. 10) nos apresenta possibilidades para o uso das tecnologias em arte, o que favorece e amplia as discussões sobre seu uso. Na educação esse uso apropria-se inicialmente pelo acesso e circulação das informações, em segundo o uso de mecanismos que são diferenciados da rotina de sala de aula como os computadores. Nesse viés, entendemos que a animação tradicional ou digital agrega os valores de uma arte mais humana e mais acessível.

O início da apropriação das animações relaciona-se aos brinquedos ópticos que auxiliam na compreensão da imagem em movimento. Benjamin em suas reflexões acerca do brinquedo menciona que "nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças" (BENJAMIN, 1994, p. 237), de modo que não temos que ficar na reprodutibilidade de objetos, mas precisamos dar autonomia para que assim usufruam e retirem das atividades aquilo que é essencial a elas. Tanto para Benjamin (1994) quanto para Vigotski (2009) a criança ressignifica suas ações, ela não imita o adulto, constroem uma relação nova e original e reconhecem-se como seres ativos/participativos ao serem mediados com autonomia. E nas relações com a animação dialogam e constroem seus processos de conhecimento.

O processo de criação das animações compôs a elaboração de roteiros, personagens e cenários. A modelagem fez com que as crianças se tornassem autônomas, criando suas histórias e dando vida a elas. Ao serem mediadas, ouviam as explicações e compartilhavam suas experiências, a fim de elaborarem um trabalho que de fato os representassem. Críticos faziam e refaziam seus personagens; analisavam suas proporções quanto ao tamanho de objetos, preocupação aflorada na captura das imagens.

O período de captura das imagens foi o mais aguardado em função da utilização dos recursos tecnológicos usados, como computadores e câmeras, um para cada grupo, visto que foram criadas três animações: Viagem dos Amigos, Escola e *Skatistas*.

Os grupos de produção das animações possuíam algumas especificidades observadas no decorrer do processo. O grupo da Viagem tinha por hábito debater e discutir suas tarefas de modo que juntos tomassem suas decisões sendo estas melhores para o desenvolvimento da proposta. Já o grupo dos *Skatistas* caracterizou-se por serem agitados e de rápida execução, além de não terem tanta preocupação estética com as formas, no entanto, mostrava-se apto a ajudar os colegas com dificuldade na elaboração do trabalho. Responsáveis pela animação da Escola, este grupo identificava-se pela liderança de duas meninas, ocasionando conflitos pelas decisões. Conflitos estes que necessitavam da intervenção das professoras. As pequenas divergências ocasionaram o atraso na produção das animações. Motivo que fez com que o grupo parasse para analisar suas ações e reiniciasse os trabalhos tendo como ênfase a equipe como um todo.

As experiências relatadas nos apresentam como a criança interage na coletividade. Suas vivências pessoais no âmbito sócio-histórico-cultural influenciam diretamente nas relações. Benjamin (1994, p. 197) ressalta que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores e são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

Vimos no decorrer desta etapa que as crianças sentiam necessidade de saber os termos corretos e assim os expressarem. E, ao os dominarem faziam

questão de usá-los dentre suas especificidades. Exemplo que pode ser dado em conversa com Felipe e kaiki (DIÁRIO DE CAMP O, 2012):

> Sentados a beira do computador:
>
> Professora Thalyta: - Felipe, você já fotografou as imagens?
>
> Felipe: - Que?
>
> Professora Thalyta: - As imagens Felipe, você já fotografou?
>
> Com olhar parado para a professora Felipe fica sem responder. Quando Kayky entra na conversa:
>
> Kaiki: - Ele já capturou as imagens sim, Tia Thalyta!
>
> Felipe: - Capturei sim!

A intervenção de Kaiki fez com que o uso do termo fosse conduzido de forma apropriada. As crianças entendiam o ato de fotografar como a obtenção de uma única imagem estática, sendo o termo capturar utilizado no cinema, aprendizado dado em aulas anteriores.

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (...) Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 29).

Fig 1. Crianças da Escola Santa Isabel – Produção de animações – Domingos Martins – ES.

Certos de que os procedimentos de cinema de animação ressaltam a ampliam as experiências coletivas das crianças, onde a *Erfahrung* manifesta-se mais que a *Erlebnis* de modo que esta criança deixa de ser um indivíduo solitário e compartilha seu aprendizado e também está disposto a redimensionar seus conhecimentos, tanto com os colegas em sala de aula quanto com a família.

Consideramos que a utilização com os recursos tecnológicos permeia a *Erlebnis,* as experiências individuais, visto que o modo como esta criança relaciona-se com este meio é único para cada uma delas. No entanto, o cinema de animação possibilita a ampliação da *Erfahrung,* experiência coletiva. Com ela compartilham os inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que se correlacionaram e continuarão a correlacionar-se à medida que continuemos a ressignificar e dar possibilidades de novas experiências.

Com o acúmulo de experiências obtidas pelas etapas de produção para a animação junto às experiências anteriores, as crianças ampliaram sua percepção e logo seu processo imaginativo. Estes alunos inovaram, criaram e recriam sobre elementos que antes eram considerados rotineiros.

As animações realizadas pelas crianças apresentam claramente a ampliação das experiências promovendo assim a imaginação e o ato criador. Essas, narram suas ações, dificuldade e conduzem resoluções para possíveis problemas quanto à realização da animação de imagens. Preocupam-se com questões estéticas e visam a demonstração de seus desejos, além de reconhecerem-se nas imagens como personagens e na exibição dos créditos. Assumem o lugar de autores e passam também a serem críticos e reflexivos sobre suas produções.

Para Vigotski (2009), a imaginação constitui-se pelo acúmulo de experiências e suas correlações corroboram para novos conhecimentos e ampliação do ato criador. Nesses aspectos estas crianças narram que sabem fazer cinema de animação ao serem indagadas ao término do processo. Ampliaram sua percepção ao analisarem as imagens construídas, discutiram a respeito das etapas e opinaram pelas decisões que favoreciam ao grupo ou ao que queriam apresentar. Aprenderam a deliberar e a decidirem por meio de opiniões, argumentações e a aceitarem decisões dadas pela maioria. Perceberam ainda que obtinham o poder de alterar as imagens por meio de efeitos especiais ou softwares tendo em vista a coletividade, pois tinham em mente o compartilhamento das ações e das relações. Estes adquiriram vivências e experiências, algumas possíveis de ser narradas e outras que ficarão apenas em suas memórias, mas a segunda com maior ênfase, de modo que contribuíram uns com os outros aprendendo e ensinando, como relatado nas narrativas:

> Vinícius: - “Deu muito trabalho, mas foi muito legal!”
>
> Thaynara: - “Bastante trabalho!”
>
> Bruno: - ‘Eu gostei da parte de fazer os bonequinhos mexerem e de tirar as fotos. Eu pensei que a gente só ia fazer o trabalho com massinha e depois a gente mexeu co computador. Eu não sabia que a gente ia fazer um filme. No começo eu não sabia de nada. E depois você me colocou num grupo e a Maria Victória me falou o que era e depois a gente fez os bonequinhos, o cenário. Eu tirei foto, a Maria mexeu, depois eu mexi e outro tirou

foto."

Reinan: - "Eu gostei mais de mexer no computador."

Joilson: - "Eu gostei de tudo, mas a parte que eu mais gostei foi a de modelar."

Joilson: - "Foi rápido, mas demorou. O nosso é pequeno. Se fosse grande hein!?

Paulo: - "Foi muito legal quando a gente fez os bonequinhos."

Carlos Eduardo: - "Eu gostei de ajudar os outros grupos."

Kamily: - "Eu gostei de ficar tirando as fotos".

Vinícius: - "Quando eu precisar fazer uma coisa de massinha eu já sei fazer. Eu aprendi bastante fazendo esse trabalho. Foi legal."

Kaiki: - "Eu gostei de gravar. E tinha que olhar na tela pra ver se não tinha nenhuma mão, uma sombra."

Thaynara: - "Tudo que eu aprendi eu posso mostrar pras outras pessoas."

Vinícius: -"É um ensinamento que vou levar pra sempre!"

Dialogar com as crianças sobre o processo mostrou-nos que essa experiência com a produção de cinema de animação perpassou o aprendizado em artes e transformou-se em vivências. Participaram coletivamente, mas adquiriram potencialidades individuais e ao compartilharem ampliam suas culturas e estreitam suas relações.

> [...]" O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades...Seu sentido está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incorporável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural". (BENJAMIN, 1994, 178)

A atividade criadora dessas crianças foi ressignificada por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não vêem a reprodução como repetição, mas sempre diferente, pois muda-se os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores, pois quanto mais rica é a experiência, mais rica é a imaginação. Assim, mesmo essas experiências sendo do real, a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Ao exibirmos a animação produzida por elas queriam ver de novo e de novo e ao dialogarmos com nossos referenciais percebemos que quando é potencial para o infante este repete ações, gestos e falas e segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse. Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação.

Em meio às narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV. Motivadas por esta vontade, oportunizamos a exibição da animação junto ao Cine Metrópolis. No entanto, antes do convite para a exibição, rememoramos. Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação é composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da professora Gerda[86] levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduardo, Carlos Felipe e Joilson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou desapercebida por uma das crianças, Joilson que se levantou e identificou-se também como autor da animação. Já Thainara lembrou da autoria de outros colegas que naquele momento não se encontravam ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem comparecido.

> [...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 1998, p. 73)

A mediação é uma gama de relações complexas, o qual chamamos de múltiplas mediações sociais, o que envolve os diferentes sujeitos, suas culturas, questões econômicas e históricas, algo concreto, dentro da práxis humana.As relações que envolvem os processos mediadores precisam ser compreendidas à luz de uma problemática político-social e econômica, na qual suas lutas e contradições estão imersas também no contexto do trabalho, fazendo com que o homem não tenha satisfação e sim que contemple a partir das necessidades externas, o que o torna alienado.

[86] Orientadora desta pesquisa

À GUISA DE CONCLUSÃO

Cada criança absorveu a experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural. Maria Victória trazendo seus conhecimentos tecnológicos dados pelo irmão e pelo pai que manuseiam e possuem diversos recursos juntamente as experiências de Reinam residente no campo compartilhou suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e o cuidado que temos que ter com o ambiente. Kaiki com sua afetividade a flor da pele com o carinho quieto de Adriely. A quietude de Daniela e Felipe, que pareciam desatentos, porém, narravam exatamente as atividades sugeridas. Kamily com sua destreza em manusear os equipamentos pela simples observação e atenção nas explicações, sem possuí-los em casa. Joilson e Letícia com suas perguntas e arguições sobre os temas: questionamentos sobre a ida ao cinema, reflexões dos planos de imagens, do roteiro e da animação relacionando-o com seu cotidiano e suas histórias. Thaynara e Thacila com espírito de liderança que aprenderam a deliberar e a otimizar o tempo valorizando também o trabalho em equipe. Já Bruno, nos apresentou sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos ao final, esta criança deixou sua marca ao analisar criticamente as imagens produzidas. Paulo e Eduardo, com sua quietude, no entanto, a concentração na modelagem e na captura das imagens tornaram esse trabalho possível junto a Dudu e Vinícius que, com suas personalidades distintas, narraram essa história.

Apropriaram-se da *Erlebnis* (experiência individual) e também da *Erfahrung*. Ampliam a *Erlebnis* por meio da *Erfahrung* e socializam o que querem e fazem. Narram a necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ao conceito de apropriação dado por Vigotski.

As manifestações das experiências coletivas e individuais da criança compreendem os conceitos de *Erfahrung* e *Erlebnis*, que auxiliam na imaginação e no ato criador que estão ligados diretamente ao contexto histórico-sócio-cultural, o qual a criança é parte integrante. O cinema de animação propicia além do aprendizado de técnicas cinematográficas a busca pela ampliação da imaginação e logo das vivências e experiências por meio das relações entre os pares e da mediação realizada tanto pelo adulto quanto pelos objetos e imagens.

A composição das pesquisas em animação oportunizou organização em formação específica a esta temática na educação, participação em eventos e ainda a produção de uma animação selecionada para o festival Anima Mundi e a tese de doutorado em andamento que mensura a animação no trabalho docente e suas concepções quanto à técnica e a criação o que tange novos estudos. Nesse viés, as pesquisas apontam para a construção de um trabalho

docente colaborativo. A discussão parte da experiência com a animação na educação e da pesquisa que tange tanto os "nós' no sentido de teia, entrelaçamento e/ou obstáculo, mas também os "nós" de parcerias, de coletividade e colaboração, o que permite essa abordagem no ensino. O debate mensura as mediações e implicações da animação no trabalho docente com o uso da animação., que estão imbricadas nos projetos escolares, nas provas, nas reuniões, nos currículos, nas relações, ou seja, em meio a todas as complexidades do professor Nessa perspectiva há uma diferença importante entre o trabalho do animador profissional e o professor/animador Esse último com pouca estrutura e suas responsabilidades em função da prática pedagógica elege a animação como fator diferencial ao conhecimento e por meio dela reitera regras, valores, ludicidade, arte e autonomia.

O trabalho com animação na educação exige parcerias e mediações com outros sujeitos e outros contextos, para que de fato a produção ocorra, pois dentro da sala de aula o docente precisa garantir os conteúdos curriculares, a disciplina, as formalizações do ensino quanto a avaliações trimestrais e de larga escala e índices o que o limita para a criação de um trabalho individual. Com crianças, a relação animação e docência é ainda mais complexa. As mediações são ainda mais necessárias, pois conhecem os meios digitais, mas não os dominam, até porque esses em muitos casos não são liberados pelas instituições nessa fase escolar.

O trabalho precisa ser de caráter livre, no entanto, mediado, tendo o envolvimento dos pares e dos instrumentos que permitam uma interação e não apenas uma mecanicidade. Acreditamos que a animação no trabalho docente tem caráter de inovação, autonomia e de parcerias que promovem a inserção pessoal, humana e reflexiva, mas também a tecnológica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas:** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOMINGUES, Diana. "A Humanização das Tecnologias pela Arte". In: DOMINGUES, Diana (Org.). **A Arte no Século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DIÁRIO DE CAMPO, **Cinema de animação no ensino de arte:** experiências e narrativas na formação da criança em contexto campesino. 2012.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação no ensino de arte:** experiências e narrativas na formação da criança em contexto campesino. 2013. Dissertação (Mestrado em Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Orientador: GerdaMargitSchützFoerste.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N78/EDS_23N78_14.PDF> . Acesso em: 21 mar 2018.

_____. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> . Acesso em: 21 mar 2018.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI. Lev. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BULLYING ESCOLAR: A (IN)VISIBILIDADE DO FENÔMENO E DOS PROTAGONISTAS CRIANÇAS

Rosana Coronetti Farenzena
Instituto de Educação – Ciec – Universidade do Minho;
Faculdade de Educação – Universidade de Passo Fundo.
farenzena@upf.br

RESUMO

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado, dedica-se ao tema do bullying escolar, fenômeno ativo nas escolas, cuja complexidade exige ir além da superfície. A literatura sobre essa forma específica de violência entre pares recomenda o desenvolvimento de programas de prevenção desde a educação infantil, entretanto os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio concentram grande parte das pesquisas na área. Com caráter inovador, também por estruturar-se sobre pesquisa qualitativa, apresenta os resultados de um estudo desenvolvido com três turmas, pré-escola, 1º e 3º ano, de uma escola de educação básica portuguesa. A metodologia envolveu observações diárias nos tempos livres e formais de aula, durante um trimestre letivo, grupos focais com crianças - dois por turma - e entrevistas individuais com professores e funcionárias. Dentre as constatações do estudo destacamos: Práticas de bullying, por diversas formas, são comuns nas três turmas. Poucas vezes são identificadas pelos adultos. Crianças de ambos os gêneros exercem papéis de agressoras e de vítimas. No contexto, essas últimas estão num lugar social de incapacidade e de não pertencimento. Crianças frequentemente criticadas ou punidas por professores aparecem como alvos fáceis dos pares agressores. Essa configuração social, sugestiva de interferência intergeracional, relaciona-se à solidão infantil. Em grande parte dos casos as práticas de bullying são fomentadas por uma criança ou um núcleo. Uma dupla ou um trio de alto desempenho escolar, com retórica de boas práticas e com cuidado suficiente para se preservar incita os demais pares. As vítimas permanecem numa condição de diferença negativa. Pertencer à etnia cigana é um fator automático de discriminação pelos diversos sujeitos da comunidade escolar. Nas três turmas há crianças de etnia cigana, em sua maioria do gênero feminino, duplamente vitimizadas - também são excluídas pelos pares do seu grupo étnico. A participação nos jogos e brincadeiras se revela como condição determinante à pertença, neutraliza fragilidades e evita possível vitimização. Se o estudo evidencia que as crianças expressam, por meios próprios, uma leitura profunda, precisa e propositiva do contexto institucional, suas conclusões apontam para a necessidade de questionar-se um modelo de escolarização, desatento das crianças concretas, das suas linguagens, dos seus contributos e do seu direito de inclusão e participação.

Palavras-chave: Infância. Bullying escolar. Participação infantil. Violência intergeracional.

UMA RETOMADA DOS ESTUDOS SOBRE O BULLYING

Com a introdução de metodologias qualitativas, associadas às quantitativas, produziu-se uma ideia de valorização da participação infantil nos estudos sobre o bullying. Esse alargamento metodológico associa-se à concepção de criança como um sujeito de direitos, apta a falar sobre as suas vivências e a influenciar o contexto de inserção social.

Dentre os participantes do bullying há que dedicarmos atenção ao agressor e à vítima. Diversos estudos confirmam a seriedade das consequências para uns e outros (BOULTON & SMITH, 1994; CRAIG, 1998; KOCHENDERFER-LADD & WARDROP, 2001; MEYER, 2011; OLWEUS, 1993, 1989; SMITH, 2013), de forma que as questões da agressão e da vitimização não podem ser justificadas enquanto práticas naturais da infância ou "treino para a vida" (PEREIRA, 2008). A condição de observador do bullying tem recebido especial atenção, desde que estudos voltados à intervenção e à prevenção identificaram um potencial de ação positiva por parte das crianças que presenciam essas ações.

Os comportamentos de bullying, distintos das brincadeiras agressivas, ou das lutas a brincar, em que não existe a intenção de magoar ou de causar danos, (MARQUES, 2010) estão categorizados num conjunto de comportamentos em que é possível identificar estratégias de intimidação, que resultam em práticas violentas, intencionais, com caráter regular e frequente, exercidas individualmente ou em grupo. Referem-se à "vontade consistente e desejo de magoar ou amedrontar alguém quer fisicamente, verbal ou psicologicamente". Smith e Sharp (1994, p.2). São considerados atos de bullying: bater/agredir fisicamente; empurrar, tirar dinheiro/extorquir; danificar objetos; gozar; chantagear ou ameaçar, intimidar/meter medo; espalhar rumores/disseminar boatos; mentir sobre; falar mal, insultar; chamar nomes; fazer comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais; abusar ou assediar sexualmente; excluir, discriminar etc. (MATOS et al, 2009; SMITH & SHARP, 1994); Das especificidades que distinguem o bullying das demais violências na escola destacamos: as agressões não resultam de provocações, têm caráter regular e ocorrem numa escala de assimetria de poder de um(ns) sobre o(s) outro(s). Geralmente o agressor é mais forte e a vítima não está em condição de se defender ou de procurar ajuda (PEREIRA, 2008; FANTE, 2005). Os comportamentos de bullying podem ser manifestados por meio direto e/ou indireto. Estes últimos não são de fácil identificação e, frequentemente, relacionam-se a quadros de vitimização com efeitos profundos e duradouros (PEREIRA, 2008).

Em relação aos subgrupos etários, diversos estudos, entre os quais os de Costa, et al. (2011), DeHaan (1997) e Martins (2009), indicam uma diferenciação no uso dos recursos aos comportamentos agressivos. Na medida em que aumentam a idade e os anos de escolaridade parece diminuir a fre-

quência do bullying (DEHAAN, 1997; OLWEUS, 1993). As formas verbal e física aparecem como as mais frequentes entre crianças e a exclusão como a forma mais frequente entre adolescentes, seguindo-se a verbal e, na sequência, a agressão física. Esses dados revelam percursos socializadores, na medida em que a criança agressora interpreta os significados sociais e implicações de cada uma das formas de agressão e de vitimização, e opta por práticas agressivas de menor exposição social, ou seja, aquelas associadas a menor visibilidade do ato, como a exclusão (MARTINS, 2009; PEREIRA, 2008; SKRZYPIEC et al., 2011).

Para Guerra, Williams & Sadek (2011) o ambiente social em que o aluno cresce influencia no seu envolvimento com a violência escolar. Também Ferrer et al., (2011) e Estevez et al., (2008) apontam para a relevância do clima familiar e suas implicações com a violência escolar, tanto para vítimas quanto para agressores.

Diversos autores têm se dedicado a compreender as relações entre família e bullying. Olweus (1993) associa o pertencimento das vítimas a famílias com processos educacionais restritivos, ou mesmo excessivamente protetivos. (1994). Spriggs et al. (2007) enfatizam que escasso apoio e controle por parte dos pais, e também o maltrato físico geram atitudes violentas nos filhos, que tendem a perdurar durante o tempo. Garcia & Madriaza (2006) ao analisarem determinantes da violência escolar situam a família como inibidora ou facilitadora da violência.

Um estudo desenvolvido em Portugal (COSTA et al 2013) mostra que há práticas bullying que, frequentemente, não são significadas como atos violentos pelos estudantes, nomeadamente: "*Chamar nomes,* não *falar para magoar um(a) colega* e d*eixar só um(a) colega porque não querem brincar com ele(a)"* (2013, p.185).

Segundo a definição de Boulton & Smith (1994), a vítima é alguém com quem frequentemente implicam ou, que lhe batem ou lhe atormentam ou, que lhe fazem outras coisas desagradáveis sem razão. Ser vítima tem ação desagregadora sobre a subjetividade do sujeito, repercute nas questões de autoimagem e de autoconceito, também compromete o sentimento de confiança básica em relação ao outro e interfere no seu desenvolvimento global (SAN MARTIN, 2006).

Sobre as crianças vítimas de bullying, Carvalhosa, Lima & Matos (2001) em ampla revisão da literatura, apontou um conjunto de características, dentre as quais: as vítimas típicas/passivas são mais deprimidas que outras crianças; têm mais sintomas físicos, como dores de cabeça e dores abdominais; sintomas psicossomáticos, nomeadamente falta de apetite, enurese, insónia e irritabilidade; menos amigos e maior dificuldade em fazê-los porque sofrem rejeição dos pares; não se sentem bem na escola.

Algumas das características das crianças vitimizadas que mais se repetem nos estudos são: insegurança, ansiedade, dificuldade em ser assertiva, medo excessivo e contínuo e dificuldade em dar respostas à agressão. Vivenciam a incerteza de não saberem se vão ficar sós ou se vão ter com quem brincar nos momentos de recreio escolar. O isolamento nos espaços do recreio ou na sala de aula influencia na sua condição de vulnerabilidade e facilita as agressões que lhe são dirigidas.

Quanto à criança agressora, frequentemente implica com outras e lhes faz coisas desagradáveis, para o que não precisa de atitudes provocativas por parte das vítimas, consideradas alvos fáceis (OLWEUS, 1991, 1994). Os resultados de algumas pesquisas associam crianças agressoras, que também podem ser vítimas agressivas[87], a características como: dificuldades no controle dos impulsos; expectativas de que a agressão resulta no controle da vítima; a certeza de que não sofrerão retaliações e a ausência de medo ou de remorso pela sua conduta, que percebem como justificada no contexto. (OLWEUS, 1993; SMITH & SHARP, 1994; NEGREIROS, 2003). Tendem a ser mais populares que as vítimas, denotam elevada autoconfiança e frequentemente associam-se aos pares com perfil semelhante, que os apoiam nas práticas agressivas. Ao contrário das vítimas, não são isoladas socialmente.

Os recreios, territórios de maior liberdade, nem sempre planejados nos espaços, equipamentos e materiais que oferecem aos alunos (MARQUES et al., 2002), são locais com alta incidência de atos de bullying, nos quais a ação do agressor é seletiva e avaliada, ou seja, é preciso surpreender a vítima, escolher o momento em que maior efeito sua ação produzirá sobre a mesma e, observar para que a iniciativa não seja perceptível ao olhar adulto (SOUZA, PEREIRA e LOURENÇO, 2011).

Seja pelas violências dos atos de bullying do presente, que mobilizam mal estar e sofrimento infantil, com implicações na aprendizagem e desempenho escolar, ou pelas perspectivas futuras à vida de agressores, vítimas e observadores, a escola não pode se omitir à responsabilidade de acompanhar, documentar e analisar criteriosamente a qualidade das interações entre crianças e crianças; adultos e crianças; adultos e adultos, no que se incluem as relações escola família (ROOS, SALMIVALLI & HODGES, 2011; CARVALHOSA, 2001). Nessa trama interativa afirma-se uma determinada socialização, que deve estar em sintonia com os objetivos institucionais.

A evidência científica aponta para a redução do bullying através de políticas de escola, com a participação ativa de adultos e de crianças, na construção de um modelo de coexistência pacífica. (OLWEUS, 1993, 2004; SALMIVALLI, 2010).

[87]A relativização do binarismo que estabelecia clara fronteira entre posições distintas, ou separava em dois pólos opostos uns e outros papéis – vítimas e agressores –, é um avanço na investigação, decorrente do próprio saber produzido.

Quanto aos programas de intervenção, para prevenir ou reduzir o bullying, a grande maioria dos estudos mostra os bons resultados de um modelo ecológico, voltado ao desenvolvimento de recursos socioemocionais protetivos - pela consciência dos efeitos do bullying e pela empatia -, e a uma identidade coletiva/de grupo orientada pela decisão de garantir uma convivialidade assente no respeito e na cooperação. Essa perspectiva de intervenção mobiliza a comunidade escolar, nos seus diferentes segmentos para que de forma participada, partilhada e responsável, problematize, proponha, planeje e busque alternativas que concretizem as metas definidas nesse processo. (BRONFENBRENNER, 1996; ESPELAGE, 2014; FERNANDES e SEIXAS, 2012; FANTE, 2005; LEE, 2011; OLWEUS, 1991; 2004; SALMIVALLI, 2010; e SMITH e SHARP, 1994).

Ações pontuais e direcionadas à abordagem individual não apresentam bons resultados. Esses são obtidos, de acordo com os estudos citados, em programas com um desenho de intervenção longitudinal, iniciados ainda na educação pré-escolar e consoantes a uma escola inclusiva assim garantida por confrontar - no sentido de desejar, buscar, produzir, avaliar e interrogar - o conhecimento produzido nas próprias práticas, sem perder de vista a articulação com os princípios e fundamentos das Ciências Sociais e Humanas. Ao fazê-lo estabelece uma linha educativa fundada em valores éticos e humanos, capacidades científicas e dialógicas, ou seja, na participação cidadã das crianças dos diferentes grupos etários.

METODOLOGIA

O enquadramento do estudo foi orientado pelo objetivo de conhecer e compreender, numa perspectiva crítica e propositiva o fenómeno do bullying na educação infantil e no 1º Ciclo.

O contexto de investigação foi uma escola básica encravada em área urbana e pressionada à ampliação pela crescente lista de espera por vagas. No estudo que deu origem a este artigo foram selecionadas, a partir da concordância dos diversos segmentos da comunidade escolar, uma turma de pré-escolar; uma de 1º ano e uma de 3º ano do 1º CEB. Entrevistas individuais foram aplicadas a professores e funcionários.

Além de observações diárias no ambiente escolar, foram organizados dois grupos focais por turma, constituídos entre 03 e 06 participantes cada um. As idades das crianças variaram dos 05 aos 09 anos.

A referência a cada participante do grupo focal é indicada pela letra "P" = Participante, e pelo número que lhe foi atribuído, de 1 a 6. A simbologia ♂ e ♀ corresponde ao gênero, e na sequência há o numeral indicativo da idade e ao grupo a que pertence - G1 ou G2. Para exemplificar: P3♀5G2 lê-se participante 3, do gênero feminino, idade de 5 anos e pertencente ao grupo 2.

Em torno de 260 crianças estão matriculadas na escola, dessas em torno de 25 pertencem à etnia cigana e habitam um bairro social da mesma freguesia.

RESULTADOS

Há, nas três turmas, clara manifestação de atos de bullying entre os pares, concretizados em diversas formas de agressões e em diferentes tempos e espaços da escola por crianças de ambos os gêneros. Ainda que frequentes no cotidiano escolar, muitas dessas práticas não são percebidas por professores e funcionários ou, se identificadas, nem sempre são destinatárias da atenção necessária.

Crianças da etnia cigana são apontadas, num primeiro momento, por crianças e adultos, como as grandes responsáveis pelos episódios de violência física, furtos, atos de bullying e pelo clima de insegurança nos recreios na escola. Todavia, tem outro desenho a realidade que desponta nas práticas e nas narrativas das crianças no decorrer do estudo, isto na medida em que o lugar da pesquisadora é significado como não sendo o dos adultos que atuam na escola, e em que cresce nos participantes crianças a ideia de legitimidade da própria voz no espaço dialógico dos grupos focais.

Ao evidenciarem os pormenores da problemática do bullying nesse contexto, os resultados de pesquisa também chegam aos valores e dinâmicas de socialização e surpreendem com a percepção de uma inequívoca implicação multigeracional nessa problemática, bem como na cultura escolar que se apresenta.

O conceito de bullying das crianças remete, inicialmente, apenas para a ação dos colegas de etnia cigana, generalizada como violenta e associada à prática de agressão física. *"[...] quando as empregadas não estão por perto, os ciganos fazem bullying."* P4♂8G1. *"Os ciganos estragam esta escola."* P2♂9G1. *"Há muito bullying dos ciganos com os outros alunos."* P1♂8G1. Condutas dos pares dessa etnia são ressaltadas como portadoras de violência no contexto: *"[...] no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo. Uma vez o "P3♂9G1" levou uma falta que ficou muito penalizado, ficou muito a doer-lhe a perna."* P1♂9G2. *"Como a P2 disse, o "J" é um cigano que também bate muito...* P3♂9G2. "*Eles chegam à nossa beira, eles quando se enervam, soltam tudo o que têm lá dentro e aleijam bastante, já muita gente fica com marcas porque eles são muito violentos."* "P2♂9G2"; *"[...] os ciganos não podem (brincar) porque são muito brutos"* P5♀9G1. A pertença ao grupo étnico cigano é associada a uma condição social anômala: É um cigano e muitas *vezes não lava os dentes, eu nunca brinquei com ele."* P2♂7G2; *"...Só tem dois ciganos, mas o C♂5* é o que falta tantas, tantas vezes que não sabe nada." P3♀6G2.

Racionalizações, voltadas à comunicação de pontos de vista afinados com expectativas sociais estão presentes nas lógicas das crianças das diferentes turmas: *"Eu brinco com a D e é cigana. [...] ela é morena e é cigana também e eu brinco com ela.*"P3♀5G1". A autora dessa afirmação, com um lugar social

diferenciado no grupo da pré-escola, na medida em que lê e escreve o que lhe confere status de "mais avançada da turma", maltrata repetidamente e por diferentes formas a colega "D", o faz de forma a não ser percebida pela educadora e sua assistente. No contexto do 3º ano, "P2♀9G2", com alto desempenho escolar e representante da turma em diversos eventos, lidera os pares, em especial o grupo de meninas, de forma discreta e contínua, na exclusão e maus tratos à dupla de colegas de etnia cigana: *"Só há duas ciganas simpáticas, que é a "D" e a "M", o resto é tudo..."* "P2♀9G2".

Se, no início, crianças de etnia cigana e pares de outras turmas são apontados como responsáveis pelas dificuldades no convívio escolar, no decorrer dos grupos focais abrem-se janelas que permitem aos participantes falarem sobre os seus papéis sociais no clima social produzido. Emergem vozes e entendimentos resguardados, até então. No caso do 3º ano reconhecem fraturas sociais internas numa turma apresentada à comunidade escolar como profundamente unida e transitam de uma versão em que afirmam trabalhar em sala de aula ou brincar no pátio com todos os colegas, ao relato de preferências pessoais e de intencionalidades para afastar, isolar e excluir das relações alguns colegas.

Não só os pares do grupo étnico cigano são alvos de exclusão social e de diferentes formas de agressão nas três turmas. Em posição semelhante se encontram colegas com deficiências, baixo desempenho escolar, de nacionalidade africana, romena e brasileira, ainda há um caso emblemático no 3º ano de um menino acima do peso e cuja fragilidade na estima própria o leva a querer agradar de todas as formas os agressores.

Os agressores habituais são seletivos nas práticas violentas ou manipulativas. É o caso de P2♂7G1, do 1º ano, contumaz agressor de crianças que não possam opor-lhe resistência ou que não informem o ocorrido de imediato, às auxiliares responsáveis pelos recreios. Perante a professora apresenta-se numa versão bom menino e aluno dedicado. Associado a "J♂7", também do 1º ano, e a pares de mais idade, dedica o recreio a maltratar colegas vulneráveis: com deficiências ou avaliados como frágeis. Apesar da proximidade com "J♂7", também sobre o mesmo exerce poder, estimula a dependência e o desqualifica constantemente.

É grande a possibilidade de que essas microdinâmicas sociais, de dominação e de dependência, entre pares agressores permaneçam invisíveis aos adultos do contexto. Além de não percebidas são, por vezes, reforçadas pela ação docente. O entendimento da professora de que há valor positivo nas interações da dupla P2♂7G1 e J♂7, a partir do suposto de que potencializam ajuda e melhor aproveitamento nas atividades de sala de aula, favorece a manutenção de mecanismos de controle, de poder e de submissão entre os mesmos.

Selecionamos aqui dois casos, dentre aqueles constatados nas três turmas, de vitimização não associada à etnia. São representativos dos demais e

permitem evidenciar uma coprodução multigeracional nas práticas de bullying no contexto. Essa participação dos adultos é extensiva à totalidade dos quadros de vitimização no campo de pesquisa.

"J♀7", aluna do 1º ano, alvo constante de agressão por diferentes formas é citada como colega com quem não brincam ou que não deixam brincar, por "P2♂7"G2"; "P2♂7G1"; "P4♀7G1"; "P5♂7G1" e "P3♀7G2". Sua participação nas brincadeiras é condicionada a um personagem fixo depreciativo. *"Quando jogamos às bruxas e assim precisamos de uma bruxa, como ninguém quer ser uma bruxa, chamamos a "J". Ela gosta e é mesmo parecida com uma bruxa... E fala como uma bruxa. É tão malvada como uma bruxa. "*P2♂7G2

Estar em aula não é fator impeditivo às agressões que lhe são dirigidas, sendo os pares agressores cuidadosos para não serem percebidos pela professora nessa intencionalidade. Esses contam com o reconhecimento docente pelo bom desempenho escolar apresentado e pela forma assertiva ao se colocarem como respeitadores das regras de convívio.Ocupam assim um lugar insuspeito que desqualifica possíveis queixas da colega vítima. Dinâmica semelhante se verifica nos casos de bullying nas demais turmas.

As referências dos pares em relação à "J" situam-na num lugar de incapacidade, de não pertencimento, e responsabilizam-na por uma diferença que não compreenderam, porque nisto não contaram com ajuda. Suas particularidades dos parâmetros motores, de linguagem e de pensamento são tomadas como inaceitáveis e o seu desempenho escolar como representação do fracasso absoluto, merecedor de desprezo. *"Eu às vezes fico chateado com a "J" na sala de aula. E vocês não sabem o que é que ela faz, um dia estava, ontem estava a comer a cola, no outro dia estava a comer borracha e no outro dia, na segunda-feira estava a comer o lápis assim* (exemplifica).*E hoje comeu também o lápis."[...]A "J", sabe como é que ela faz? Olhe para aqui para a mesa* (exemplifica)*. E mete uma letra só num caderno todo, uma letra, duma linha abaixo até cima, numa folha de caderno..."* P2♂7G2.

Os comentários que recebe dos adultos em aula são invariavelmente críticos, seja em relação a sua falta de atenção, ao que faz errado, a demora...

Senta-se numa mesa na primeira fileira, próxima à professora – ao lado de "C", menino de etnia cigana, também destinatário de olhares críticos. Compõem a única dupla da sala, considerando que as demais crianças estão sentadas em blocos maiores de mesas. Essa condição diferenciada na sala é percebida pelos pares: *"As mesas são quadradas e a professora só do "C" e da "J" é que puseram uma, e com os outros juntaram junto."* P2♂7G2. Também é possível que o significado de exclusão subjacente a essa leitura corrobore com o juízo de valor aplicado aos dois colegas. *"Eu nunca gostei da "J" nem do "C" porque eles podem trabalhar na mesma mesa, mas vão sempre... mas eles planeiam alguma coisa para nos fazer mal...."* P3♀7G2.

"J" é destinatária permanente de atos de bullying, praticados não só por pares da turma como por crianças dos diversos anos, uma situação naturalizada no contexto e a qual não correspondem iniciativas, por parte da equipe docente, com o propósito de promover outros padrões interativos. Recebe pouca ou nenhuma valorização do seu esforço para responder de forma positiva aos desafios da educação escolar, e a sua participação diferenciada é motivo contínuo de desqualificação.

Outro caso emblemático no contexto é o de "P4♂8G1", do 3º ano. Polariza, enquanto alvo, antipatias, críticas, provocações, e agressões físicas. Apresenta queixas frequentes, especialmente para uma familiar que integra umas das equipes de trabalho na escola, o que contribui para que seja apontado como um "queixinhas": *"[...] o P4, sempre que nós fazemos uma coisinha de nada, ele vai logo dizer à (familiar) e vai "oh (familiar), eles fizeram-me isto", está sempre a fazer queixinhas e nunca diz o que é que ele faz... [...]é queixinhas, nunca diz o que é que ele faz, mas diz o que é que os outros fazem e isso causa algumas confusões e alguns conflitos."* P2♀9G2. *"[...] ele vai sempre fazer queixinhas à (familiar), mesmo quando não é nada, ele não conta o que faz, um dia, foi à sua (familiar), ele andava a nos fazer coisas ali no ATL, depois... há* um grupo de pessoas que lhe chamaram nomes.... E depois a (familiar) dele foi à nossa sala reclamar conosco. " P3♂9G2. *"[...] o "P4" hoje ia dizer a sua (familiar), mas foi porque eu puxei as calças, mas nem por isso foi contar à... que ele me deu pontap*és." P1♂9G2

É notória, na voz das crianças, a dificuldade no convívio com "P4♂8G1", e são muitos os motivos para a sua discriminação, entendida pelos pares como uma reação aos comportamentos que apresenta. Ao se referir a quem as meninas não confiam, "P2♀9G2" indica "P4♂8G1", e observa que se trata de uma posição de turma: *"[...] na nossa sala é o "P4♂8G1", ninguém gosta de ajudá-lo." P2♀9G2.* Nesta lógica conta com o reforço de colegas: *"[...] anda sempre a resmungar conosco, pensa que aqui na escola só ele é que existe porque tem a (familiar)cá e depois arma-se que só ele é que..."* P3♂9G2. *"Sim, mas ele anda muito, anda muito, como se costuma dizer, saidinho da casca, mas... ele tem que mudar, ele tem que mudar..."* P1♂9G2.

Essa problemática nas interações de "P4♂8G1" não está circunscrita aos pares do género, ou a um grupo específico de sala de aula. Queixa-se de ser vítima de violência física, de boatos, mentiras e de exclusão por meninos e meninas. Dois episódios nos quais teve a cadeira revestida de cola, pelos colegas, são rememorados pelo grupo e reconhecidos pela vítima como atos de bullying. "*Quando me puseram duas vezes cola na cadeira. Estavam a ver se ficava com as calças estragadas...*" "P4♂8G1"

Há uma espécie de compromisso, dos alunos de melhor desempenho e da turma como um todo, para manter "P4♂8G1" numa condição diferenciada – pela negativa –, para o que se apoiam nas suas especificidades de peso cor-

poral, voz, padrão de movimentos corporais, padrão de respostas aos pares, relação de dependência parental explicitada no convívio com a familiar que trabalha na escola etc.

Nota-se também uma predisposição dos pares para atribuir uma valência negativa às suas intenções e ações o que, entre outros fatores, contribui para o seu isolamento e potencializa as divergências: *"[...] ele quer criar muita confusão que é para depois culpar os outros. Culpar os outros para ficar de castigo, ele quer, o que ele quer* é ser o único a ir para o recreio, que é isso que ele quer, mas, *por isso, é que ele cria confusão, mas depois nós, o 3º A, como nós dissemos e criamos uma música também "3º A unido nunca mais será vencido", por ninguém mesmo..."* P1♂9G2.

Habitualmente o grupo recorre à argumentação para reforçar a ideia de ser "P4♂8G1" o culpado pelos diversos problemas nas interações. *"[...] o P4♂8G1 sempre a tentar bater-nos. Hoje quando estava a fazer xixi, as minhas necessidades, digamos, ele veio a tentar bater-me, eu estava a fazer as minhas necessidades hoje e ele começa a dar-me pontapés, começa a dar-me pontapés, muitos e eu fui chamar uma funcionária. "* "P1♂9G2"

Em relação a esse fato específico, e apesar da unidade do grupo, manifesta-se uma voz dissonante, num ineditismo de participação facilitada pelo grupo focal, que confronta a versão apresentada e indica que a violência física de "P4♂8G1" terá sucedido uma agressão cometida por "P1♂9G2". *"Também hoje aconteceu, que não digas só do "P4♂8G1", que estava na casa de banho e o "P1♂9G2" chegou à beira do "P4♂8G1"...,pronto, puxou as calças e as cuecas ao "P4♂8G1" e toda a gente viu, todos os que estavam lá dentro e estavam fora."*P3♂9G1.O exercício participativo das crianças nos grupos focais confronta a ideia de entreajuda e inclusão, automatizada como espelho das interações na turma,e torna possível pensar num contexto de invisibilidade do bullying. *"Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o "P4♂8G1" só porque ele é gordo e isso não pode ser."* P3♂9G1.

O peso corporal de "P4♂8G1", acima da média, determina uma participação levemente diferenciada nos jogos e brincadeiras, nomeadamente nas atividades de maior movimentação corporal. A essa condição física soma-se uma rotina sedentária, e a superproteção de uma familiar que também compõe o quadro de profissionais que atuam na escola. Contudo, apresenta um conjunto ampliado de habilidades corporais e não lhe faltam condições físicas para participar de quaisquer atividades, no âmbito dos jogos e brincadeiras. Mesmo assim permanece solitário nos recreios que decorrem em tentativas vãs de aproximação, por vezes vividos num espaço separado, que está sob a responsabilidade da sua familiar.

Percebe-se, num contexto que demanda condutas defensivas, o quão difícil torna-se para "P4♂8G1" uma atitude espontânea e não focada no impacto das suas iniciativas. No grupo focal, quando emerge a lembrança dos episó-

dios em que teve a cadeira cheia de cola, ensaia uma posição nova, que não a de vítima habitual dos pares, e comenta que os agressores não conseguiram provocar o dano pretendido. Assinala, que caso o fizessem teriam que pagar-lhe calças novas. Dessa forma alerta para uma consequência da ação, e minimiza o alcance da agressão perpetrada contra si: *"[...] não ficaram estragadas. Era daquela de stick."*

Uma lógica binária de organização da sala de aula, esvaziada da participação das crianças e concretizada na definição unilateral do lugar onde cada uma deve sentar é dada a conhecer nos grupos focais do 3º ano. Condiciona interações e papéis sociais. *"As mesas estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados. "*. "P4♂8G1" A categorização em dois grupos é também mencionada por "P2♀9G2", que identifica 10 crianças pertencentes ao grupo das crianças com "mais dificuldade em aprender". Situa "P4♂8G1" nesse conjunto.

Essa lógica de organizar a sala, as leituras das crianças sobre estarem num ou noutro grupo, a demarcação entre "nós e eles" que se estabelece pela ideia de melhor e de pior, bem como as referências de convívio que dissemina, são forças da socialização institucionalizada e precisam ser interpretadas nas suas relações com o bullying.

Nas três turmas foi observada a ação influente das crianças, na recusa a um pacto de desqualificação, quando os alvos eram participantes ativos de jogos e brincadeiras. O caso de "P♂5", da pré-escola, revela como o fato de ter amigos e partilhar com eles uma interatividade lúdica é vital ao pertencimento – neutraliza fragilidades e evita possível vitimização. Constitui um bom exemplo de inclusão na cultura de pares apesar das dificuldades apontadas pela educadora. Conforme excerto do diário de campos: [...] suas limitações motoras não representam impedimentos, não hesita em apresentar-se para integrar a equipe de futebol e demais atividades dos tempos livres, mostra-se confiante, diversifica interações e faz-se ativo. Não há quaisquer indicativos de que seja vítima de bullying nas interações com os pares. Essa participação plena nas situações informais é também reconhecida pela educadora. *"[...] até o meu "P♂5", com as limitações que ele tem, interage muito bem, é verdade. Então a brincar eles adoram-no, é, porque ele é muito bom a brincar, apesar das dificuldades que ele tem..."* Educadora M.

Também não se aplicam as lógicas de exclusão social, comuns nessa cultura escolar,às crianças do 1º e do 3º ano reconhecidas antes como participantes esperados e valorizados nas interações lúdicas, do que pelo seu não êxito, mesmo que esse seja continuamente assinalado pelos adultos do contexto.

Entre as crianças diretamente envolvidas em atos de bullying observa-se uma característica comum, que varia da dificuldade à incapacidade de participação nos processos de jogo e de brincadeira, na perspectiva do envolvimento,

do enlevamento, da convergência de intenções, das ações e da comunicação com os demais. O jogo só não é inviabilizado pelo conflito de interesses quando há unidade de ações entre os participantes, o que sugere uma estrutura individual com competência empática, atenta ao que os pares comunicam.

Assim, em cada criança que pratica o bullying há um brincante incapacitado para a brincadeira e que também sofre por não usufruir de um agir social comum ao grupo. As vítimas, entretanto, produzem esforços incansáveis com vistas à participação, à inclusão, aos laços e à pertença aos grupos de pares, no que não obtém êxito. Nenhum desses protagonistas – agressores e vítimas - vivencia a condição de brincante em plenitude.

DISCUSSÃO

Da presença diária das crianças na escola, durante cinco dias da semana, repetida ao longo de meses e anos, não se faz uma plataforma de geração e organização de conhecimento com e sobre as mesmas. Preconceitos, estereótipos, solidão e mal-estar são facilmente disseminados na cultura escolar, e não se observa que desacomodem o olhar docente. Indicativos da necessidade de um agir institucional que não exclua das suas diretrizes os saberes das crianças, e a realidade produzida no contexto são um apelo ao compromisso com um modelo socializador que não é o do presente.

Precisam ser conhecidas as implicações de uma geração que, sem hipótese de contar com a mediação de adultos efetivamente dispostos a esse papel, silencia sistematicamente, pensamentos, emoções e decisões; converte as suas dúvidas, pressupostos e estereótipos sociais em ações não mediadas pelo diálogo multigeracional e, que aos poucos, se especializa na arte de fazer crer ao adulto a observância de normativas por esse professadas, ao tempo em que não as confirma no convívio nessa comunidade.

Se não há genuíno interesse na observação da cultura produzida pelas crianças na escola, essas mostram uma atitude curiosa e interpretativa diante dos padrões do agir adulto, a partir do que apresentam respostas adaptadas, como por exemplo, nos "interrogatórios" que se seguem a sua participação em conflitos. Para minimizar ou evitar punições recorrem a estratagemas defensivos, tais como antecipar-se e afirmar que "*foi sem querer*", exitosos às finalidades, diante do tão previsível quanto superficial roteiro de questionamentos, que em nada fomenta uma formação ética e a partir dessa a qualificação das interações. Há ainda os abraços impostos, acompanhados de contagem em sequência numérica, pelos demais pares. É inegável que provocam efeitos positivos imediatos no humor das crianças, entretanto é ação de tamponamento que ignora as suas capacidades reflexivas e propositivas.

Igualmente preocupante na forma escolar é a sua propriedade de anular a expressão do senso moral das crianças. Verificam-se nas três turmas,

mecanismos pouco favoráveis a uma participação social orientada pela verdade, se entendida como uma percepção crítica não manipulada/manipuladora das vivências do cotidiano. Esses sujeitos sociais crianças, tão dispostos quanto capazes de uma intencionalidade ética, que os desobriga de versões ou alianças de conveniência, ou se necessário os sustenta pacificamente em posições contrárias as dos amigos, são balizadores que qualificam as interações e restabelecem algum equilíbrio a relações tão assimétricas. Poderiam ser potencializados na sua ação influente, se assim reconhecidos, para o que uma cultura dialógica seria necessária. Não há, nos achados de investigação, qualquer registro que indique ciência ou valorização desse papel social agregador, democrático e restaurativo, com o que perde força o projeto de educação cidadã professado pela escola.

Na medida em que a violência física é uma constante na escola, nota-se a insuficiência dos meios adotados para evitá-la. Há clareza nas narrativas das crianças quanto à ação dos amigos serem um importante fator protetivo e resolutivo, todavia aguardam por reconhecimento adulto a ação influente entre os pares crianças, bem como os sentimentos de pertença e reciprocidade como valores centrais da cultura de pares. Não faltam, portanto, indicativos à geração dominante, para a necessidade de abandonar o paradigma de legislar para e sobre a infância, extraindo-lhe a diversidade e a complexidade.

Escutar as crianças; buscar interações sensíveis às suas múltiplas possibilidades de comunicar; valorizar a iniciativa autônoma como promotora do próprio conhecimento; afirmar uma metodologia em que a rotina seja sinónimo de regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si e do contexto (FALK, 2004) é uma decisão política, administrativa e pedagógica para organizar um processo educativo de recusa à dominação e a transformação acelerada desses sujeitos sociais em escolares. Antes, trata-se de garantir uma estrutura plena de oportunidades para que acionem suas capacidades de pensamento e de linguagem.

A garantia, nos grupos focais, desse espaço ao pensamento autoral, livre para produzir lógicas inéditas, permite conhecer as crianças concretas e as suas leituras ostracizadas no/do contexto. É nesse agir reflexivo que se reconhecem num protagonismo transgressor primeiramente atribuído aos pares do grupo étnico cigano, e que se desapegam de versões convenientes, também convergentes com a lógica adulta, de que a sala de aula em termos de convívio é um oásis de calmaria.

Os grupos focais mostram-se boas ferramentas para confrontar o discurso costumeiro, e a polarização enraizada. São convites às crianças para a ousadia de olhar, ver e pronunciar-se sem recorrer às máscaras sociais usadas no cotidiano, ou ainda a partir de outras referências e papéis sociais. É neste sentido que inaugurando um diálogo autoral, uma ética própria, que não vincula a qualquer ventriloquismo, os pares interrogam o discurso de P1♂9G2, não se deixam im-

pressionar pelo seu fluente aparato argumentativo, confrontando-o na sua corresponsabilidade e iniciativas recorrentes de agressão à P4♂8G1. Em situação inédita às vivências do grupo, o estatuto social vigente na turma é alterado e, o fator desempenho escolar é relativizado no seu poder de determinar o polo da razão/verdade e o da sua antítese. Isto é possível porque as vozes ganham liberdade, são descomprimidas da violência das margens apertadas, que determinam a direção e o nível da vazão, por conseguinte, o que fica retido. Cada grupo focal permite-se deixar de seguir à risca os discursos prontos e batidos que enchem de palavras mortas o mundo da escola e o seu quotidiano.

Por instantes, a partir da intencionalidade reflexiva feita pelo grupo de pares, P4♂8G1 é reconhecido num outro lugar que não o da negatividade. Esse novo lugar, até então situado em área utópica, fortalece-o para apresentar uma voz desconhecida, porque costumeiramente recebida com resistências. O diálogo, que não acirra animosidades, inaugura uma revisão histórica e não se furta a análise crítica, na primeira pessoa, dos papéis sociais exercidos.

Essa disposição retrospectiva, ao tocar o campo propositivo, descarta justificativas estáveis e faz emergir conteúdos até então silenciados, determinantes à qualidade das interações entre pares. É assim, em narrativas corajosas, que preconceitos e interesses são reconhecidos: não deixar jogar porque é gordo, aproximar-se para obter o empréstimo da bola, estar junto no recreio para jogar no computador garantido pela familiar do colega... Também o é, numa condição de escuta incomum pelos pares, a queixa de P4♂8G1 à brutalidade dos colegas e os sentimentos decorrentes.

Escolas que impõem uma norma de silenciamento diante do bullying concorrem para uma condição de duplo sofrimento das vítimas, na medida em que lhes reduzem o poder de resposta frente ao assédio.

Em síntese, mesmo que ações agressivas não sejam toleradas pelo conjunto de profissionais da escola, se identificadas, há que se observar, como regra, a existência de uma desvalorização prévia e crônica, demandada por professoras, educadora e funcionárias, às crianças das diferentes turmas vitimizadas pelos pares.

É inadiável a decisão e a ousadia para reinventar-se como uma escola para todos, portanto como modelo que não teme o pensamento, a voz e a ação das crianças, manifestadas em múltiplas linguagens, e em acordo com a sua diversidade. Processos socializadores que se estendem por até onze horas diárias, ao longo dos três anos de educação de infância e dos quatro anos do 1º CEB são fundantes de subjetividades. Podem concorrer para transformar a criança/sujeito em criança/objeto. Há que se ter a certeza de haver consciência do que se produz, e o suficiente domínio dessa organização para modificá-la na medida dos indicadores vivos da socialização em curso. Esse é também o caminho incontornável para desmistificar entendimentos de bullying e olhar a problemática, tal qual ela se manifesta, através das linguagens das crianças.

REFERÊNCIAS

BOULTON, M., & SMITH, P. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. ***British Journal of Developmental Psychology***, *12*, 315-329. New York, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHOSA, S., LIMA, L., & MATOS, M. Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, 4 (XIX), 523-537, 2001.

COSTA, Paulo J.F.S.; FARENZENA, Rosana; SIMÕES, Hugo; PEREIRA, Beatriz O. Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. **Interacções** nº 25, pp.180-201, 2013a. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/25647 Acessado em 23.08.2015.

COSTA, Paulo J.F.S.; FARENZENA, Rosana; SIMÕES, Hugo; PEREIRA, Beatriz O. Violência, bullying e indisciplina na escola: bullying escolar: um estudo longitudinal sobre vitimação. **Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde**. 2013b. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/26341. Acessado em 15.09.2015.

COSTA, P., PEREIRA, B., SIMÕES, H., & FARENZENA, R. **Vitimação em Contexto Escolar**: Frequência e múltiplas formas. Paper presented at the VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Instituto de Educação da Universidade do Minho - Campus de Gualtar - Braga – Portugal, 2011.

CRAIG, Wendy M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. ***Personality and Individual Differences***, Volume 24, Issue 1, January 1998, Pages 123-130.

DEHAAN, L. ***Bullies***. 1997. Revisado em 2009. Disponível em http://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs570.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2013.

ESPELAGE, L.D. EcologicalTheory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. ***Theory Into Practice***. Vol.53, Issue 4. Special Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. p. 257-264. Routledge – Taylors & Francis Group, 2014.

ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S.; MUSITU, G. and MORENO, D. Adolescent Aggression: effects of gender and family and school environments. ***Journal of Adolescence***, 31, pp. 433–450, 2008.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello – revisão de Jaqueline Moll. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. 88 p.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

FERNANDES, Luís e SEIXAS, Sónia. **Plano Bullying**: como apagar o bullying da escola. Lisboa: Plátano Editora, 2012.

FERRER, Belén M.; RUIZ, David M.; AMADOR, Luis V. and ORFORD, Jim. School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. ***Psychosocial Intervention***. Vol. 20, No. 2, 2011 - pp. 149-160.

GARCIA, Mauricio & MADRIAZA, Paulo. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile, ***Estudios de Psicología*** 2006, 11(3), 247-256, Chile.

GUERRA, Nancy G.; WILLIAMS, Kirk R.and SADEK, Shelly. Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. ***Child Development***. January/February 2011, Volume 82, Number1, Pages 295–310.

KOCHENDERFER-Ladd, B., & WARDROP, J. Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. ***Child Development***, 72(1), 134-151. New York, 2001.

LEE, Chang-Hun. An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. ***Journal of Interpersonal Violence***. May 2011 26: 1664-1693, Sage Journals.

MARQUES, A.R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos de Educação de Infância** n.º 90 Ago/10 24-30. Lisboa: Associação Portuguesa de Educadores de Infância, 2010.

MARQUES, Amália; NETO, C.; ÂNGULO, J.C.; e PEREIRA, Beatriz O. Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In: ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia. ***Indisciplina et Violence à L'Ecole***, Lisboa, Editora Afirse, pp. 553-560, 2002.

MARTINS, M. (Ed.). **Maus - tratos entre adolescentes na escola**. Penafiel (PT): Editorial Novembro, 2009.

MATOS, M., NEGREIROS, J., SIMÕES, C., & GASPAR, T. Definição do problema e caracterização do fenómeno. In: H. C. F. C. Ferreira-Borges (Ed.). **Violência, Bullying e Delinquência**. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2009.

MEYER, E. (Ed.). ***Gender and sexual diversity in school***: explorations of educational purpose (Vol. 10). London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2011.

NEGREIROS, J. Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In: CORREIA, J. & MATOS, M. (Eds.). **Violência e violências da e na escola**. (pp.73-81). Porto (PT): Edições Afrontamento, 2003.

OLWEUS, D. The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: Smith, P. K., PEPLER, D. & RIGBY, K. (Eds.). ***Bullying in schools, how successful can interventions be?*** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLWEUS, D. Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. ***Journal of Psychology and Psychiatry***, 43 (7), 1171-1190, 1994.

OLWEUS, D. ***Bullying at school***. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: PEPLER, D. and RUBIN, K. (Eds.). ***The development and treatment of childhood aggression***.(411-448) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

OLWEUS, D. Prevalence and Incidence in study of antisocial behavior: definitions and measurement. In: M. E. KLEIN (Ed.). ***Cross - national research in self-reported crime delinquency*** (pp. 187-201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989.

PEREIRA, B. (Ed.). **Para uma escola sem violência**. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2008.

ROOS, S., SALMIVALLI, C., & HODGES, E. Person X context effects anticipated moral emotions following aggression. ***Social Development***, 2011.

SALMIVALLI, C. ***Bullying And The Peer Group***: *A review; Aggression and Violent Behavior* 15 (2010) 112–120. Elsevier Ltd.

SANMARTIN, J. Concepto y tipos. In Á. Serrano (Ed.). ***Acoso y violencia en la escuela*** (1ª ed., pp. 21-32). Barcelona: Editorial Ariel. S.A, 2006.

SKRZYPIEC, G., SLEE, P., MURRAY-HARVEY, R., & PEREIRA, B. School Bullying By One Or More Ways: Does it matter and how do students cope? ***School Psychology International***, 32(3), 288–311, 2011.doi: 10.1177/0143034311402308

SMITH, Peter K. School Bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, nº 71, pp. 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332, 2013.

SMITH, P. K. & SHARP, S. ***School Bullying. Insights and perspectives***. London and New York, Routledge, 1994.

SOUZA, R.; PEREIRA, B. e LOURENÇO, L. M. O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In: BARBOSA, G.; LOURENÇO, L. M. e PEREIRA, B. (Orgs). **Bullying**: conhecer e intervir. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011, p.33-50.

SPRIGGS, Aubrey L.; IANNOTTI, Ronald J.; NANSEL, Tonja R.; HAYNIE, Denise L. Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. ***Journal of Adolescent Health***. Volume 41, Issue3, September 2007, Pages 283–293.

CARTOGRAFIAS DO OLHAR: TESSITURAS REVELADAS DE INFÂNCIAS E JUVENTUDES POR UM CLIC

Elzicleia Tavares dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X,
cleiatavares@yahoo.com.br

Gean Paulo Santana
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X,
fratergean@yahoo.com.br

Fábio Guss Strelhow
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire,
Teixeira de Freitas/BA, Brasil.
fabio.guss@hotmail.com

RESUMO:

Este texto cartografa algumas percepções e ações interdisciplinares desenvolvidas pelos alunos e professores supervisores do subprojeto do PIBID: "Cultura digital e Aprendizagem: práticas interdisciplinares de educação ambiental, literatura infanto-juvenil e tecnologias na escola" nas escolas municipais São Geraldo e Solidariedade, localizadas na periferia de Teixeira de Freitas. O percurso discursivo-metodológico traça uma breve abordagem sobre a importância dialógica interdisciplinar no processo formativo dos sujeitos educacionais em relação ao empoderamento das infâncias e juventudes no campo etnico-racial. Para tanto, apresenta o "clic poético", uma experiência que triangula os princípios necessários à formação inicial e permanente: estética de sensibilidade, a ética da identidade e a política da igualdade.

Palavras-chave: Imagens; Subjetividade; Infâncias e Juventudes.

TECENDO AS COORDENADAS GEOGRÁFICAS: INTERSECÇÕES DIALÓGICAS SOCIOEDUCATIVAS

Sobre o PIBID

Este texto discute a experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente, iremos tecer algumas considerações sobre o programa, para, em seguida, apresentar as cartografias do relato.

O PIBID é um programa que faz parte da política nacional de formação e de valorização da profissão, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que surge numa perspectiva de incentivar os

jovens para a carreira docente e tem por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade. Os estudantes são inseridos na realidade 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.

O primeiro Edital do programa foi lançado no ano de 2007 - Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Porém, as atividades relacionadas ao primeiro edital iniciaram somente nos primeiros meses de 2009.

As IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Cada instituição apresenta um único projeto compreendendo as áreas de conhecimento a serem abrangidas.

O Programa consiste no fomento da iniciação à docência, com pagamento de bolsas e custeio, conforme projeto institucional único, submetido a editais e aprovados pela Capes. Podem participar do programa para ser bolsista de iniciação à docência, os estudantes matriculados em curso de licenciatura que integra o projeto institucional das Instituições de Ensino Superior (IES). Os professores das IES responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, assim como o docente da escola de Educação Básica das redes públicas de ensino também recebem bolsa, sendo considerados coordenadores e supervisores, respectivamente.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Pró-Reitoria de Graduação, assumiu o compromisso com o programa no ano de 2009, ou seja, desde o primeiro edital. Assim, em todos os editais lançados pela CAPES posterior a essa data, a UNEB encaminha seu projeto institucional com os subprojetos dos diversos Departamentos da universidade[88]. Dessa maneira, em atendimento ao Edital Nº 061/2013 da Capes, submetemos o subprojeto interdisciplinar, que passou a ser permitido nesse edital, com até quatro áreas distintas. Assim, construímos o subprojeto interdisciplinar do Departamento de Educação, Campus X, envolvendo nossas áreas de atuação nos cursos de licenciaturas em que lecionam: Letras-Português, Pedagogia e Ciências Biológicas, e considerando nossas áreas de pesquisa. Assim, nasceu o subprojeto

[88]A UNEB é *multicampi*, possui 24 *Campi* e 29 Departamentos localizados nas diversas regiões do interior baiano. O *Campus* X está situado na cidade de Teixeira de Freitas, no extremo Sul da Bahia.

intitulado “Cultura digital e Aprendizagem: Práticas interdisciplinares de educação ambiental, literatura infanto-juvenil e tecnologias na escola”

A implementação do subprojeto do edital 061/2013, iniciou em março de 2014. Com vigência até março de 2018. O referido subprojeto contava com 45 bolsistas dos cursos de licenciaturas: Pedagogia, Letras-Português e Biologia, desenvolviam suas ações nas escolas municipais São Geraldo e Solidariedade, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, séries iniciais. Localizadas em pontos equidistantes em relação ao centro, compõem, respectivamente, um dos cenários interativos dos bairros Tancredo Neves e Bonadinan, periferias da cidade de Teixeira de Freitas, localizadas no Extremo Sul da Bahia.

As relações dialógicas entre docentes e discentes, mediante as ações que realizam nos referidos espaços tem provocado um olhar mais próximo quanto às iniciativas interdisciplinares como uma construção temporal e espacial, de modo a favorecer o processo de reconhecerem-se como parte do todo.

Não obstante, a intersecção tempo e espaço e a ação dos diferentes sujeitos do/no espaço escolar suscitam impasses e paradoxos, bem como, as possibilidades de alinhavos que, no campo socioeducativo, dizem respeito à construção do conhecimento e reconhecimento identitário. Afinal, “Todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (DCNEM/MEC).

Desse modo, pensar as possibilidades e “brechas” pedagógicas propiciadas por ações interdisciplinares na Escola São Geraldo é mote, quiçá uma provocação as constantes perguntas/respostas ao saber/fazer e ao fazer-saber em torno do ensino-aprendizagem, objeto de pesquisa, questionamentos e teorias nos espaços acadêmicos e nos encontros de planejamento das sequências didáticas realizadas nas escolas.

Algumas questões ganham envergadura nessa escrita, a exemplo, como construir fundamentos didático-pedagógicos com esta população, na especificidade das suas realidades, na apreensão da leitura e escrita? Como compor um projeto que abarcasse o mundo do adolescente ressignificando práticas pedagógicas de empoderamento das infâncias e juventudes quanto aos aspectos etnico-raciais? No exposto, debruçamos sobre um planejamento que refletisse a lógica infância-adolescente, implicando interesses no sentido de (re)pensar a vida e empoderamento desses sujeitos tendo por base o projeto sócio-educativo denominado “Clic-poético”, de cunho interdisciplinar realizado na escola referendada na periferia de Teixeira de Freitas.

Observamos que a intersecção interdisciplinar, seja dos sujeitos envolvidos, dos diferentes campos epistêmicos e/ou dos espaços, fortalece a triangulação: contexto, significação e reciprocidade, ampliando as concepções de

homem, sociedade e mundo. Isso porque, somos cônscios de que em situações reais, o conhecimento não se divide em disciplinas. Compartilhamos com Moraes (2002) que a compreensão crítica do mundo, da sociedade, cultura e do homem contemporâneos, depende da inter-relação entre as disciplinas (ou ciências), pois o isolamento e a fragmentação jamais darão conta da complexidade do real.

Entendemos que o termo interdisciplinaridade possui diversos sentidos e significados, mas também é um termo em construção. Parte-se da ideia de que trabalhar a interdisciplinaridade não é negar as especialidades e objetividade de cada ciência. O conhecimento não se processa em campos fechados e muito menos de forma isolada dos processos e contextos históricos culturais.

Daí o entendimento de uma visão orgânica do conhecimento, propiciando um olhar mais atento sobre as aproximações ou distanciamentos entre as disciplinas e, o fato delas, quando exigidas, fazerem sentido para explicar e/ou colaborar na execução do subprojeto.

A "experiência" apropriando-nos dos conceitos de Helena Rech (1998), cartografa a preposição latina *ex* que significa sair de, estar fora, de dentro para fora, além de outros sentido; *peri:* ao redor, em torno de, ver a vida e o mundo por todos os lados e ângulos e, ência, do latim "*scientia*": ciência, conhecimento, saber. Segundo a autora, a experiência ocorre a partir de "um conhecimento que o ser humano adquire quando sai de si – ex – e se confronta com o mundo, com as pessoas, com as coisas e com a realidade – Peri. Experiência não significa apenas ciência, mas é também consciência" (RECH, 1988, pp. 21-22).

CLIC POÉTICO: novos cantos das sereias em tempos modernos

Dentre as diversas metáforas que Maurice Blanchot (2005) cunhou para tratar do fenômeno literário, uma das mais conhecidas é, sem dúvidas, a sua imagem do canto das sereias. Evocando a antiga cena de Homero, o autor vale-se do lendário encontro de Ulisses com esses seres sobrenaturais. O canto das sereias é inumano, ancestral e exterior a toda lógica humana, concentrando em si elementos antípodas[89] que, ao invés de se excluírem, convivem e contribuem para a existência paradoxal, ele é sendo, e, por isso, reconfigura o tempo e o espaço em múltiplas narrativas. Não é esse um dos elementos que compõem a dimensão imagética?

O desafio proposto pelos professores supervisores e bolsistas de Iniciação à Docência aos estudantes do Ensino Fundamental no Clic Poético, a partir de seus celulares, realizasse uma foto de algo na natureza e na sociedade que

[89]Quem, em relação à outra pessoa, vive do outro lado da Terra; habitante de um lugar, no mundo, diametralmente oposto a outro. Dicionário online de língua portuguesa. https://www.dicio.com.br/antipoda/acesso em 10/02/2017.

chamasse sua atenção e produzisse um pequeno texto, justificando a escolha realizada. Os discentes organizaram com os bolsistas do PIBID para fazer alguns passeios à procura de uma imagem que se destacasse, outros aproveitaram o fim de semana em algum lugar ou na casa de um ente querido para fazer o registro.

Após os registros, os bolsistas do PIBID organizaram uma exposição na escola com as imagens e os textos para apresentar no evento que iria discutir O dia da Consciência Negra. As fotos foram impressas em tamanho maior e organizadas em um varal. Sem nenhum curso de fotografias e/ou enquadramento de imagens, os estudantes produziram imagens férteis de sentidos e significados, com extrema sensibilidade e gosto estético. Procuraram elementos e lugares do dia-a-dia que inspirassem a poesia que lhes vinham à alma. Cada foto revela a percepção individual e seus olhares para o mundo por meio da câmara dos celulares.

O telefone celular é o dispositivo de uso mais evidente das tecnologias móveis. Lemos (2005), define-o como "teletudo", pois, ao mesmo tempo em que é um telefone, pode ser também uma câmara fotográfica, televisão, cinema, meio de acesso a redes sociais, ferramenta para envio e recebimento de *e-mails* e SMS, tocador de música etc. No decorrer das atividades na escola, era muito comum os estudantes com seus aparelhos celulares a postos. Como salienta Santaella (2007, p. 231-232), "os celulares computadorizados são menores que os *mouses* dos *desktops*, movem-se por todos os lados, companheiros inseparáveis de seus donos, que os levam até para o banheiro". Portanto, foi o recurso mais acessível aos estudantes para produzirem as fotos e que ancorava a proposta devido a facilidade de uso e a grande interação dos estudantes com essa tecnologia. Cordeiro e Bonilla, que pesquisam o uso dos celulares por alunos das escolas públicas, destacam que "os usos são diversos e neles estão presentes ressignificações, re-desterritorializações e subjetivações" (2015, p. 2).

Tessituras de empoderamento: infâncias e juventudes em foco

As imagens capturadas pelos estudantes fizeram emergir sentimentos diversos nas pessoas que visitaram a exposição. Por outro lado, os estudantes, autores das imagens, sentiam-se empoderados com os comentários positivos sobre o trabalho realizado.

Dessa forma, lançar uma produção em que os sujeitos fossem protagonistas em buscar em suas comunidades, a partir dos "clic's poéticos" capturados pelos seus celulares, potencializou o sentido crítico sobre as realidades cotidianas, no recorte das cenas de infâncias e juventudes, conjugando lances de olhares a uma poética discursiva, por escritas literárias.

Imagem 1: Banco de imagens (PIBID/UNEB/ Campus X)

A solidão é um silêncio que pode dizer mais do que palavras formais ou bobas... (fragmento da história da foto do projeto "Meu clic poético", de Stephane 7C.

Imagem 2: Banco de Imagens (PIBID/UNEB Campus X)

Na partilha do sensível, o clic poético conecta-se às práticas sociais e humanas, superando discriminações e privilégios que tem penalizado, sobretudo, os sujeitos negros periféricos. Estas perspectivas expressas na valorização da territorialidade, das culturas étnicas, do respeito às relações geracionais determinadas pelos próprios sujeitos, ampliam a compreensão de homem, sociedade e mundo.

Entendemos que as potências de significância destes enredos de existências metafóricas fotográficas a serem contemplados, referem-se ao epigráfico: "se podes olhar, vê; se podes ver, repara" (Ensaio sobre a cegueira, José Saramago), um construto de conhecimento necessário aos processos educativos seja no campo midiático, seja nos campos das relações interpessoais e identitárias.

É importante salientarmos que o tema da identidade ou da construção identitária tem mobilizado um número significativo de pesquisadores em

diversos campos disciplinares. O avanço quantitativo e qualitativo dessa produção levou os pesquisadores e interessados no tema a um consenso: identidades são construídas. As pesquisas que se interessam pelo tema necessitam ainda partir da compreensão de que identidade é, ao mesmo tempo, uma categoria operativa através da qual se pode explicar/interpretar comportamentos e atitudes individuais e coletivas frente à cultura ou sociedade; e também de que identidade é um elemento constitutivo de vivência dos sujeitos sociais (SANTANA, 2014).

A ressignificação identitária não se configura apenas em torno das classificações, e sim na forma de (re) definição da alteridade, cuja força não está apenas na capacidade de representar e simbolizar, mas de transformá-la, justamente, pelo poder societário de reconhecimento. Segundo Arruti, "não se trata mais, portanto, de partir das alteridades dadas, e sim de investigar como a alteridade torna-se um dado, como ela é feita um fato, como ela é discursiva e praticamente construída por meio de linhas, cortes, nervuras, dobras, diferenças e identidades" (2006, p.26).

Também, é dado inconteste que a revolução tecnológica introduz não só uma quantidade enorme de novas máquinas, mas principalmente um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural, novos modos de percepção, de linguagem, novas sensibilidade e escritas (MARTÍN-BARBERO, 2006). O avanço das tecnologias em nossa sociedade proporciona condições propícias para que "as imagens e o audiovisual apareçam progressivamente como as linguagens dominantes desse novo mundo que começa a mostrar sua face...ou melhor, sua tela!" (NOVA, 2003 p.187). A autora nos lembra que a imagem foi a primeira e principal forma de ver e expressar o mundo e que as primeiras manifestações da criatividade humana estavam exteriorizadas pelas imagens nos primeiros registros nas cavernas de Lascaux. Desse momento até os dias atuais, as formas de se representar o mundo pelas imagens se multiplicaram até chegarmos nas imagens digitais tão frequentes em nosso meio. Não há dúvidas de que as imagens nesse novo milênio estão dominando o cenário urbano e o dia-a-dia das pessoas. Assim, as imagens passam a produzir os acontecimentos e também podem mediar a construção do conhecimento.

> A imagem aparece, assim, como modelos estruturantes e dinâmicos de construção do conhecimento e da cultura, gerador de significantes e significados centrais para a história da humanidade, restituindo a esta o sentido mais imediato e mais afetivo das coisas, próprio da gratificação e do prazer psíquicos produzidos pela imagem. A imagem subverte! (NOVA, 2003, p. 188)

Diríamos que, nessa subversão da imagem, emerge o simbólico, o poético e o estético e dinamiza a produção do conhecimento na escola que, historicamente, tem suas práticas centradas no saber escrito, sempre visto como a

fonte privilegiada do conhecimento. Assim, ao propor um trabalho dessa natureza que articula os diferentes componentes curriculares de forma interdisciplinar, também subvertemos o processo ensino aprendizagem nas três edições do Clic Poético realizado nas atividades do PIBID.

Dessa forma, lançar um olhar crítico sobre as produções textuais imagéticas e (re) conhecer questões polêmicas expressas entre o dito e o não dito que atravessam o cotidiano foram alguns dos objetivos referendados pelo Clic poético.

O "clic imaginário/clic poético" pertinentes a cultura midiática, propício ao tempo-espaço daqueles sujeitos da formação, constituiu subjetividades. O "clic poético", pela via do disparo fotográfico, no recorte de realidades, articulou experiências sensíveis aos princípios éticos e identitários, compondo olhares, para uma política de equidade social e geracional, no fundamento educativo interdisciplinar. Esta discussão alinhou-se à compreensão de que as tecnologias digitais transformam o conceito de tempo e espaço, assim como a prática linear de registro da escrita, exigindo novas formas de organização e transmissão do conhecimento.

Na rede informacional que nos envolve, misturam-se vários saberes e formas muito diversas de aprender, enquanto nosso sistema educativo ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do livro. O que estamos vivendo hoje, segundo Martín-Barbero (2006), é uma transformação nos modos de circulação do saber, que disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam.

Nesse processo de formação crítica, as discussões sobre o papel da imagem, suas narrativas e as "frestas" apresentadas pelos diferentes nichos foram ampliadas e confrontadas mediante as relações interdisciplinares que o próprio processo analítico requer. Desse modo, a construção do conhecimento em torno dos signos textuais e imagéticos para a captação dos mesmos, seja através de um olhar diretivo, o enquadre, e a edição revelaram as sincronias entre o saber-fazer e o fazer-saber problematizando e potencializando a construção de novos saberes sobre os sujeitos-fotógrafos, bem como, sobre as artes fotografadas, tendo por princípio o empoderamento das infâncias e juventudes, sujeitos em construção do/no espaço educativo da Escola São Geraldo.

BREVES CONSIDERAÇÕES: UM CLIC INCONCLUSIVO, OUTRAS TESSITURAS E BRECHAS FOTOGRÁFICAS

Relatar e refletir a experiência com o Clic Poético no desenvolvimento das atividades do PIBID e destacar a percepção da dinâmica da interlocução para distinguir realidade de construção simbólica do real foram os fios norteadores do projeto. E, a fim de compreender criticamente a diversidade das linguagens imagéticas em diferentes contextos, de acordo com as condições

de produção e recepção (intenção, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias) os sujeitos envolvidos no projeto, docentes e discentes, antes dos deslocamentos necessários para captação das imagens, abriram uma pauta problematizando o sentido de tal registro, dada a intenção interdisciplinar que desejavam transpor com o "clic", ou como dissera Duncan (2007), foto-realismo, tendência artística anunciada nos anos 1970.

O fundamento de fruição estética, na captação das imagens, corroborou os sentidos do existir infâncias e adolescências. Não obstante é possível identificar nas imagens, pautas que potencializam discussões envoltas aos diálogos polifônicos dos recortes imagéticos geracionais produzidos por estes sujeitos. Nesta reflexão, o "clic poético" reporta-se ao campo de análise do fazer humano, fortalecido nas evidências sensíveis, valorizando a diversidade cultural, oportunizando trocas de saberes, descobertas nas relações de alteridade, perspectivando uma pertença a sua territorialidade.

O clic poético diz respeito ao fazer humano, pois, alimentado pela estética da sensibilidade busca reconhecer e valorizar a diversidade cultural entre os sujeitos, oportunizando trocas de significados, respeito, em si, uma prática social. Não obstante, preconiza e estimula a criatividade, de modo a influir na mudança de paradigmas avaliativos que excluem a diversidade de olhares e opiniões. Notoriamente, o processo interativo situa-se na conjunção do direito ao exercício da cidadania ao contextualizar as relações e práticas sociais, superando discriminações e privilégios que tem penalizado, sobretudo, as infâncias e juventudes negras, aqui denominados de sujeitos periféricos. Ao clicar, os sujeitos lançam claridade sobre a política da igualdade, tão necessária ao desenvolvimento socioeducativo, fortalecendo a ética da identidade, pois fomenta a autonomia e o reconhecimento do outro. Estas perspectivas expressas em seu percurso metodológico, pelo viés da sociologia da infância e dos estudos culturais, possibilitam a análise de maiores trocas e sentido a compreensão de homem, sociedade e mundo.

Por fim, cabe destacar a grande contribuição do PIBID que possibilita aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. Como também aproxima a Universidade da educação básica e permite subverter práticas arraigadas a partir de propostas interdisciplinares que desafiam os sujeitos envolvidos no subprojeto e discutem temáticas ainda pouco trabalhadas na escola. A experiência aqui relatada permite outras tessituras e brechas fotográficas, considerando a potência das imagens como forma de representar o mundo e construir conhecimento na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**, 1999.

COSTA, Cristina. Imagem e Educação: rastreando possibilidades. In: NOVA; Cristina; ALVES, Linn (Orgs). **Educação e Tecnologias**: Trilhando Caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. In: **Educar em Revista**, n. 56. Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2015, p. 259-275.

DINIZ, Thais Flores Nogueira. VIEIRA, André Soares. **Intermidialidade e Estudos Interartes**: Desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Rona Editora; FALE/UFMG, 2012.

LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século In: MORAES, D. **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p.51-79

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2002.

RECH, Helena T. **As duas faces de uma única paixão**. São Paulo: Paulinas, 1998.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas**: Uma poética identitária e resistência em Helvécia. Porto Alegre: PUCRS, 2014. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, 2014.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

CRIANÇAS, VIOLAÇÃO DE DIREITOS, RESISTÊNCIAS E LUTAS

Andressa Galdino da Luz
Mestranda em Educação – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Professora de Ed. Infantil e Ens. Fund. I na Prefeitura do Município de Paulínia
luzandressa@yahoo.com.br

Peterson Rigato da Silva
Doutorando em Educação – UNESP, Rio Claro, SP, Brasil
Diretor de EMEI na Prefeitura do Município de Piracicaba
petersonrigato@gmail.com

Vanderlete Pereira da Silva
Doutoranda em Educação – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Professora na Universidade do Estado do Amazonas
vanderletesilva@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo, produzido por pesquisadoras e pesquisadores do GEPEDISC – linha Culturas Infantis, demonstra contextos de municípios do Norte e Sudeste brasileiro, que explicitam a violação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos e os desafios das infâncias. No cenário de exclusão observado, destacamos os mecanismos de resistências que vão criando barreiras de proteção contra as forças hegemônicas, sobretudo no atual momento de recrudescimento em que direitos sociais são retirados, ao mesmo tempo em que se evidencia a potência do coletivo infantil, impulsionando a luta dos movimentos sociais que reivindicam a educação das crianças. Nesse sentido, buscamos conhecer a situação das crianças, filhas/os de mulheres em situação prisional, a fim de saber como o direito de frequentar a creche em ambiente não punitivo e junto com outras crianças ocorre. Embora tenham sido produzidas legislações, recentemente reformuladas, para proteger as crianças que se encontram nessas condições, houve, por outro lado, um significativo aumento no número de mulheres presas no Brasil, o que nos leva a investigar os avanços e/ou retrocessos que ocorreram em relação às políticas públicas voltadas para essa população, considerando as profundas desigualdades sociais que caracterizam o país, o que exige acompanhamento contínuo sobre a forma como as leis se expressam no cotidiano dessas infâncias. Na continuidade das investigações, levantamos questões relacionadas à falta de creche na cidade de Manaus, município que se distingue economicamente dos demais, em função do Polo Industrial existente. Identificamos o protagonismo das mulheres nas lutas deflagradas desde a invasão colonizadora, dados que confrontamos com o fato das mulheres e suas filhas/os continuarem distantes do direito à creche, quadro que nos levou a indagar sobre o que ocorre para que haja um abismo entre o quantitativo de crianças e a falta de creches na cidade? A não reivindicação das mães acerca do direito das crianças à creche, seria uma forma de

resistência contra o extermínio cultural que tem continuidade nos distintos modos de entender as diferenças culturais de um país pluriétnico, racialmente desigual? Ampliando o olhar sobre as crianças, buscamos compreender a constituição dos movimentos sociais em defesa da Educação Infantil, problematizando o binômio educar e cuidar, que caracteriza a docência. O estudo é atravessado pelas relações de gênero, entre adultas e adultos e das crianças entre elas, na produção das culturas infantis, lócus de grande potência, onde as fissuras se tornam blocos de resistência, diante das desigualdades que afetam diretamente as crianças pequenas e as pequenininhas, principais vítimas do processo de exclusão. Trata-se de estudos que se estruturam balizados pela perspectiva interseccional, que contemplam classe social, gênero, raça e idade, de natureza qualitativa numa interlocução da Pedagogia com as Ciências Sociais e enfoque na Sociologia da Infância, na filosofia das diferenças e na Pedagogia da Infância. Entre os autores estudados, destacamos o diálogo com as produções de Guattari (1985), Santa Rita (2006), Teles (2017), Santos, Santiago e Faria (2016), Santos e Faria (2015) e Costa (2005).

Palavras-chave: Intersecção; Idade; Gênero.

INTRODUÇÃO

O Brasil, longe de ser o país pacífico retratado por alguns às lentes menos cuidadosas, historicamente se revelou como violento, absurdamente desigual, descuidado com a população economicamente menos favorecida, sobretudo com as crianças. Os fatos vivenciados na conjuntura atual, como a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, que congela os investimentos sociais por 20 anos, confirma os problemas estruturais da sociedade brasileira, que persistem, com retrocessos e agravos aos avanços sociais e garantia de direitos, firmados nas legislações aprovadas, resultado da organização e intensas lutas das camadas populares.

As sucessivas investidas contra os direitos sociais, que distanciou e distancia as classes sociais, dos que têm e dos desprovidos das coisas elementares para a sobrevivência humana e para a vida em sociedade, acirrou cada vez mais as contradições existentes, criando um grave apartheid social, afastando o país da construção das bases que sustentariam os princípios democráticos. O que assistimos nos últimos anos, reforça a identidade da desigualdade, que permanece desde o período da colonização, opção da classe hegemônica de manter seus privilégios, excluindo entre as populações mais vulneráveis, as crianças, questão central neste estudo.

O que nos propomos a mostrar aqui, resultado de estudos produzidos pelo grupo de pesquisa (GEPEDISC - linha culturas infantis), são as evidências das articulações, das tramas que vão se construindo envolvendo as populações de mulheres e crianças, ao mesmo tempo em que as lutas são travadas e os me-

canismos de resistências também construídos e reconstruídos cotidianamente. Trata-se de dar visibilidade a aspectos que consideramos necessários de serem explicitados e colocados na pauta social, por se constituírem em reais ameaças de ampliação da exclusão às próximas gerações, resultando em problemas sociais que afetam a sociedade brasileira como um todo.

Entre tantas perdas, queremos destacar inicialmente o Plano Nacional de Educação 2014-2024, por considerarmos a educação como questão central nas lutas que precisam ser empreendidas. Estamos diante de um segundo Plano Nacional de Educação, que com relação a criança pequenininha, de 0 a 3 anos, previa o atendimento de 50% desta população, reeditando o que ocorreu no Plano anterior (2001-2011), onde a mesma meta dos 50% de atendimento, não foi cumprida. A ampliação das vagas em creches, com a aprovação da Emenda 95, está impedida de ser concretizada, diante dos limites orçamentários impostos.

Junto e talvez de alguma forma associado a falta dos equipamentos sociais como as creches, que dariam melhores condições para as mulheres se inserirem no mundo do trabalho, convivemos com uma população feminina carcerária, que cresce vertiginosamente. O problema do expressivo aumento do número de mulheres encarceradas, tem atingido diretamente as crianças, alijando-as dos direitos básicos garantidos nos marcos legais brasileiros, entre eles o da educação e da convivência com seus pares.

Frente a atuação do Estado, no sentido de desconstruir e negar continuamente o direito à educação, conquistado pelas camadas populares, buscamos também evidenciar a atuação das próprias crianças, diante dos contextos de expropriação dos bens materiais produzidos e violação de direitos, chamando atenção para as formas como interagem e inventam alternativas de sobrevivência e superação, produzindo formas de existir, criativas e criadoras do novo, que vem das crianças, a despeito das forças hegemônicas que tentam sufocá-las.

Nesse contexto de resistências, enfatizamos as diferenças que configuram a humanidade e dão formas tão singulares as relações entre os seres, destacando as questões de gênero, idade, classe social e raça/etnia que atravessam, inexoravelmente, as relações humanas, produtoras também, de outras alternativas de leitura e aproximação com a realidade, que soa para alguns meios sociais, ainda, sinuoso, nebuloso, distante. Relacionado ao controle do Estado e a criação de barreiras para impedir os avanços, selecionamos algumas ideias para pensar como os movimentos que defendem a educação infantil não escolarizante, como direito das crianças, se organizam para os embates e as estratégias que utilizam a fim de dar conta de tanta usurpação de direitos, pois ao mesmo tempo em que os direitos são retirados, são criadas novas formas de resistências. É isso que queremos trazer para a discussão, evidenciar, dar voz.

Crianças e mulheres encarceradas

Recentemente foram produzidas e reformuladas legislações para proteger as crianças filhas/os de mulheres em situação prisional, como a Lei nº 13.257, de março de 2016, que alterou artigos do Código de Processo Penal e possibilitou a gestantes ou mulheres com filhos de até doze anos de idade, que ainda não foram condenadas pela Justiça, a requerer a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar. No entanto, continua preocupante a situação das crianças pequenininhas diante do expressivo aumento do número de mulheres presas no Brasil, que segundo informações do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2018), corresponde a 455%, num período de 16 anos. Os índices nos motivaram a investigar os avanços e/ou retrocessos que ocorreram em relação às políticas públicas voltadas para essa população, considerando as profundas desigualdades sociais que caracterizam o país, exigindo acompanhamento contínuo sobre a forma como as leis se expressam no cotidiano dessas infâncias.

Sobre essa questão, é preciso considerar as relações de poder envolvidas e o fato de que o encarceramento em massa de mulheres e crianças, está diretamente ligado ao fato de vivermos em uma sociedade machista e patriarcal. Sem contar que, as histórias das mulheres e das crianças sempre estiveram entrelaçadas, não só através de laços afetivos como também pela posição de desprestígio que mulheres e crianças experimentam na sociedade. O machismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira, afeta profundamente a mulher quando esta rompe duplamente com o papel social que lhe é esperado, de ser esposa e mãe. O estigma é maior quando ocorre a prática de um crime, pois são violadas não só as leis sociais, mas o modelo de mulher feminina e dócil, criado pelo patriarcado. Nesses casos, a punição é o isolamento, o afastamento dos filhos e o abandono do companheiro.O corpo é elemento central nas relações de poder, através das punições que se exercem sobre ele, como ocorre nas instituições de confinamento como a prisão, a fábrica e a escola. Os sujeitos são produzidos socialmente e são sujeitados pelos jogos de poder (FOUCAULT, 2007).

O estudo de Quintino (2005) sobre a creche na prisão feminina do Paraná aponta para o fato de que as condições dos presídios femininos são insalubres, a estrutura física é inadequada e, por vezes, a administração é omissa e conivente com a falta de acesso das mulheres presas à saúde e a educação. Sobre a precariedade na estrutura dos presídios, Santa Rita (2006) afirma que, ao comparar as unidades penitenciárias femininas às destinadas à população masculina, constata-se alguns agravantes relacionados à discriminação de gênero. Segundo consta nas Informações Penitenciárias (2018), 74% dos presídios existentes no Brasil foram projetados para o público masculino, 7% para o feminino e 17% é caracterizado como misto. O que já ocorre ao longo da vida e se intensifica no cárcere, através da instabilidade familiar e abando-

no do companheiro, da ausência de assistência médica especializada quando grávidas, do direito à visita íntima, entre outros. Embora a legislação garanta as condições mínimas de assistência para as mães encarceradas e aos seus filhos e filhas, do total de unidades prisionais existentes no país, apenas 55 possuem cela ou dormitório para as gestantes, 14% tem berçário e/ou centro de referência materno-infantil e somente 3% possuem espaços de creche (INFOPEN, 2018).

Nesse sentido, apesar de questionável a opção em manter creche em presídios, pelo fato de não estar articulada com a política nacional para a Educação Infantil, interferindo nos direitos das crianças de 0 a 6 anos, de vivenciar experiências com seus pares, com o diferente e com a produção das culturas infantis, é fundamental garantir, ao mesmo tempo, a convivência das crianças pequeninhas com as mães, mesmo que estas se encontrem em situação de cárcere.

A reivindicação do Movimento de luta por creche, organizado pelas mulheres, desde o fim dos anos setenta e início dos anos oitenta, sempre foi de que a creche deveria ser "direta", pública, gratuita e de qualidade (TELES, 2017). No entanto, mesmo a legislação atual garantindo a presença de profissional com formação adequada para trabalhar na creche do presídio, ainda assim, a educação das crianças não condiz com o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, documento que define os princípios da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. A situação nos provoca uma série de indagações, tais como: é possível a creche no presídio cumprir sua função social? O serviço oferecido será para quem? E por qual viés? Meramente assistencialista? Visando apenas a guarda das crianças?

Como afirma Freitas (2007), no prefácio da obra *O coletivo infantil em creches e pré-escolas, falares e saberes*, organizado pela professora doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, as recentes conquistas políticas no campo da Educação Infantil necessitam de permanente luta e resistência. O espaço tempo, a organização e as práticas na educação da criança pequena tem conteúdo próprio e não podem ser reduzidos a outros objetivos que não priorizem a educação das crianças na sua plenitude.

As crianças têm o direito à convivência com a mãe, mas por que não frequentam a creche junto com as outras crianças que não moram no presídio? Olhando a situação das que nascem no presídio, constatamos que, de certo modo, elas acabam também condenadas a cumprir pena. Luz (2016) afirma que: "[...] Se o Estado não tem condições de manter essa criança com a mãe e o presídio é tão desumano que não pode ter uma criança dentro, sob o risco de uma violenta repressão, um ataque; se não tem condições de ter um crescimento saudável, então essa mãe tem que ficar em liberdade [...]" (LUZ, 2016, p. 34). Além do mais, segundo a INFOPEN/ 2018, 45% das mulheres submetidas a pena privativa de liberdade, não foram sequer julgadas e condenadas.

A população feminina encarcerada é formada, principalmente, por mu-

lheres negras e pobres, ou seja, o problema envolve questões de gênero, raça e classe social (QUINTINO, 2005) - e também de idade, como revela o estudo, destacando a situação das crianças pequenininhas. Segundo levantamento das Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2018), 50% das mulheres que ocupam os presídios femininos estão na faixa etária entre 18 a 29 anos, números que indicam redução nas idades de aprisionamento, pois comparados com os dados de 2016, as idades correspondiam entre 18 a 34 anos. 62% são negras, 45% não chegaram a completar o Ensino Fundamental, 62% são solteiras e 74% são mães. Ou seja, a caracterização das mulheres encarceradas no país, evidencia o resultado de contínuos processos de exclusão, que produzem e reproduzem continuamente as desigualdades sociais, afetando os alvos mais vulneráveis formados pelas mulheres e crianças. Considerando que a maioria dos lares brasileiros é mantido por mulheres, e o desarranjo familiar causado pelo encarceramento, reforçamos a importância do direcionamento do olhar da sociedade para essas questões.

Creches para as crianças da Região Norte?

A pesquisa sobre matrículas em creches na Região Norte revela algumas especificidades quando comparado às demais Regiões brasileiras. A Região tem o maior quantitativo de crianças de 0 a 3 anos de idade e a menor cobertura em creches do país conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2015). As capitais do estado do Amapá, seguido do Amazonas, possuem os índices mais baixos de matrícula, 2,8% e 5,9%, respectivamente. O município de Belém, capital do estado com maior quantitativo de crianças com idade para frequentar creches, tem 9,9% de crianças matriculadas. Os números, por si só, já explicitam a violação dos direitos das crianças à educação, garantido na Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

A revogação da Emenda Constitucional Nº95, configura uma condição para reduzir as ameaças aos direitos das crianças e cumprimento do Plano Nacional de Educação e por consequência, os Planos Municipais. Sem cumprimento das Metas do Plano, o país aumentará as desigualdades já existentes. Além da implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI), que objetivam equalizar as condições da oferta, em todo o território nacional, com o que é considerado imprescindível para a educação, conforme o que consta na Constituição Federal (1988), como direito de todos os brasileiros.

Por outro lado, é necessário olhar as especificidades que caracterizam as regiões brasileiras. Quando tratamos do direito das crianças, é preciso considerar quem são as crianças para as quais reivindicamos o direito, sem a intencionalidade de homogeneização, tão característicos das políticas públicas brasileiras. Assim, é preciso pensar que a região amazônica concentra o maior

quantitativo de povos indígenas do país teve um processo de colonização fortemente marcado pela presença portuguesa, conforme destaca Costa (2005):

> Desde o início da colonização, a Amazônia foi administrada diretamente por Lisboa. A justificativa residia na dificuldade do reino português controlar a enorme área do Brasil, através do Governo Central. Em decorrência desse fato, a presença de portugueses sempre foi dominante na região. Os vínculos eram com Portugal e não com o Rio de Janeiro. Interesses mercantilistas sobre os produtos extrativos da região, facilmente comercializáveis na Europa justificavam essa atitude. Também preocupava à Corte Portuguesa os constantes assédios de espanhóis, franceses e holandeses à região, com intuitos imperialistas e de catequese. (COSTA, 2005, p.43)

O estudo de Costa (2005) mostra ainda que o domínio português na região não se rompe com a independência do Brasil. Embora sem ocupar os cargos públicos, os portugueses permaneceram detentores do poder sobre os meios de produção, mantendo o controle da região, em decorrência do monopólio do poder econômico.Tais fatos, que caracterizam o processo de espoliação vivenciado pelos povos da Amazônia, distanciam a perspectiva de progresso alcançado por outras províncias no mesmo século.

> Acreditamos que, em face ao sistema de colonização adotado pela metrópole na Amazônia, tenha ocorrido o mesmo processo de circularidade de riqueza. As forças colonizadoras, em consonância com as exigências do capitalismo internacional, geraram um sistema de apartheid social entre ricos e pobres que encontrou nas formas do exercício da política, os mecanismos adequados à sua perpetuação. Embora esse apartheid seja a marca da colonização ibérica em toda a américa latina, na Amazônia a administração direta da administração da região a Portugal, parece ter se caracterizado pela maior rigidez no sistema e em consequência, maior dificuldade em dele se libertar. (COSTA, p.269)

Nossos estudos vão no sentido de indagar que relações foram sendo construídas no decorrer do processo de colonização, que resvala de alguma forma, na situação que observamos na atualidade, incidindo sobre o abismo existente que persiste, entre quantidade de crianças e o número de vagas criadas para atender a demanda. O pano de fundo das interrogações construídas durante a pesquisa, está centrado na falta de reivindicação das creches, por mulheres protagonistas de incessantes lutas, expressas na forma como historicamente produzem a vida e resistem às relações de dominação portuguesa, desde a invasão colonizadora. As mulheres que vivem na Amazônia não querem seus filhos e filhas em creches? Ou não querem dar continuidade ao extermínio cultural, em um país que não aceitando sua condição pluriétnica, cultiva a manutenção das desigualdades? A não reivindicação do direito à creche, está na recusa da preparação das

crianças desde muito cedo, para "decifrar os diferentes códigos do poder", apontado por Guattari (1985)?

> Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, a autoridade, a hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. (GUATTARI, 1985, p. 51)

Para Guattari (1985), é preciso investir na subjetividade do indivíduo, olhada a partir da ótica da produção capitalista. As novas e variadas formas de dominação e exploração da força de trabalho e do consumo, exigem a produção de uma subjetividade, coerente com os valores capitalistas de exploração. A creche, sem dúvida, configura-se como o local mais apropriado para produzir e reproduzir da forma mais sutil e eficaz, a subjetividade necessária aos interesses do capital.

As ponderações de Santos, Santiago e Faria (2016), com relação a Emenda Constitucional Nº 59, que tornou obrigatória a pré-escola, também alerta para questões importantes que precisamos ponderar, para não cair em armadilhas que, sob a ilusão de incluir a todos, fortalecermos os processos de exclusão.

> Esta medida, tida como garantia de direito, objetiva a escolarização da população pobre o mais cedo possível, o que significa apressar o processo normativo com que opera a educação escolarizada, tornando invisível qualquer diferença, especificidade, autoria e criminalizando os atos de resistência e de fuga.
>
> Trata-se da continuidade de um processo de expansão, que já foi analisado por Rosemberg (1999, p.30), como algo que não necessariamente significava um processo de democratização da educação, mas talvez apenas "uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos", o que seria uma "inclusão [que] acarreta, paradoxalmente, a exclusão". (SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p.192)

No entanto, mesmo concordando com as ideias construídas pelos autores e autoras citados/as, consideramos que é preciso refletir sobre as condições em que vivem as crianças nos espaços urbanos, onde as mulheres, mães de crianças pequenininhas estão no trabalho, em cidades onde as creches não foram criadas. Cenário que deixa as crianças e mães em situação de vulnerabilidade, como temos constatado durante a imersão no campo de pesquisa. As mães, desprovidas dos equipamentos sociais necessários, para garantir a subsistência da família, criam estratégias de educação e guarda dos filhos e filhas, que nem sempre são condizentes com o ECA. Assim, analisando o material coletado durante as atividades de campo, onde constam denúncias de mães no Conselho Tutelar, por deixarem suas crianças com outras, tam-

bém crianças, ou ainda, que levam para os locais de trabalho, onde não há condições adequadas, constatamos que, contraditoriamente, o mesmo Estado que lhes tira o direito, é o que cobra o cumprimento da Lei.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a concepção de creche socialmente construída, senão é o espaço desejado pelas famílias que vivem no Norte do país, para suas crianças, tampouco a situação em que se encontram permite nos acomodar no silêncio. Assim, é preciso provocar a sociedade sobre quais são nossas alternativas? Santos e Faria (2015), contemplam um olhar problematizador sobre a questão, afirmando que:

> Essa subalternidade com todas as tensões políticas e intelectuais que marca sua trajetória coexiste com manifestações de emancipação, resistência e produção cultural das crianças. Embora a creche traga no seu cotidiano características opressoras, sua origem traz também a luta de movimentos sociais e feministas, o que inclui um caráter revolucionário, transgressor e a constitui num espaço propício à emancipação. (SANTOS E FARIA, 2015, p.66)

Embora concordando com Guattari sobre a forma como a iniciação ao capital opera no interior das instituições que educam as crianças, preparando-as para decifrar os códigos do poder, também é possível pensar a creche como um espaço contra hegemônico, "propício à emancipação", como afirmam Santos e Faria (2015). Quanto a isso, os povos originários, sobreviventes ao massacre colonizador, têm muito a contribuir.

Cenários – Movimentos

Fluxo, Fruição, Afectos;

Coletivos, Emancipação,Política;

Resistência, Revolução, Lutas, Infâncias, Crianças pequenininhas e pequenas;

Educação Infantil, Relações de Gênero, Práticas de Poder, Corpos;

Antropofagia, Culturas Infantis, Movimentos Sociais, Femininos, Masculinidades;

Potência, Diferenças, Professoras e Professores, Docências, Pequena Infância, Feminismos. (SILVA, 20/07/2018)

Palavras que impulsionam a escrita, que desenham um mapa de sensações, cartografando aquilo que afeta, que marca a experiência, que marca a escrita, que marcam as relações. A intensidade dos corpos, a explosão e as fissuras advindas dessa fluidez operam num mecanismo de desterritorialização, constituído por coletivos fluxos na educação infantil.

Esta pesquisa em andamento tem como elemento propulsor olhar para as experiências de dois coletivos potentes e fluxos da/na educação infantil: o das professoras e professores e o das crianças pequenininhas e pequenas, tendo como atravessamento as questões de gênero e sexualidade que estão presentes nos Movimentos Sociais da Educação Infantil, nos feminismos e dos espaços tempos na creche e pré-escola.

Neste sentido, ao trazer a genealogia da palavra movimento, que é caracterizada por uma potência de encontros, do latim *movimentu*, ato de mover, parte do viés do encontro e do mover-se podemos mapear o processo de construção das relações, dando destaque aos encontros nos espaços tempos da Educação Infantil pública (creche e pré-escola), encontros estes que dão sentidos para a educação das crianças pequenas, uma forma política e que ressoa com a questão emergente, de como agir *com* e *junto* aos coletivos potentes na pequena infância.

Vivemos, atualmente, em um Estado de exceção, como acentua Giorgio Agamben (2004), principalmente ao pensar no panorama político brasileiro, poderíamos dizer que mundial, em que a proibição de, somente pronunciá-la, a palavra *Gênero* no âmbito da educação, já se torna um efeito bombástico e fétido para a sua eliminação. O que nos leva a pensar, o que pode a palavra? De acordo com Manoel de Barros (2007), pode muito e nos leva a caminhos outros que escapam da sua própria essência, está no lugar da suspensão, ou seja, no campo do sensível.

> Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu. (BARROS, 2007, p.39)

As hierarquias de idade e do sexo estão evidentes como Guattari (1985) nos provoca ao trazer a questão da semiótica dominante do sistema capitalista e como domina ao ponto de perder muito cedo "toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão" (p.51), a criança acaba sendo moldada de acordo com interesses econômicos e sociais, perpetuando uma dimensão micro e macro política sobre as infâncias, principalmente na educação das crianças pequenas.

Essa incompletude encontrada nas concepções que vê na criança o ser imaturo é imaginada numa concepção do/a adulto/a, ou seja, uma socie-

dade adultocêntrica que desenvolve uma organização de iniciação (GUATTARI, 1985; ROSEMBERG, 1976) aos valores do sistema capitalista, desde o nascimento. Quando se coloca a criança como ator e não coadjuvante se tende a garantir os seus direitos e as relações de poder se dissolvem neste círculo mágico como nos aponta Bastide (2004, p. 195), "não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar..., em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo". Ao subverter as ordens impostas no mundo adulto, a criança passa a não ser um objeto passivo de socialização numa ordem social adulta, e desafia os/as adultos/as a enfrentarem as barreiras do seu próprio adultocentrismo.

E a produção de uma feminilidade e masculinidade é encontrada no interior das creches e pré-escolas, como mecanismo de poder que escolariza os corpos das meninas pequenas e dos meninos pequenos (FINCO, 2003), ou como ressalta Sayão (2008, p. 96), "corrigir as deformidades do corpo". Tal mecanismo que naturaliza as relações sociais é introjetado nos discursos, nas políticas, nos espaços e na própria organização dos tempos na educação infantil, colocando em prática uma educação, desde o nascimento de submissão aos sexos.

Esse processo aponta para a reflexão das diferenças na construção da docência na educação infantil e a formação política docente, diferenças estas que podem levar à uma pedagogia da educação infantil emancipatória, um movimento de criação, da invenção, da quebra de relações hierárquicas que excluem, que normatizam e domesticam os corpos infantis e, também, das professoras e dos professores. Tal configuração de poder aponta para a especificidade da pequena infância e como este processo é complexo, como afirma Guattari (1985, p. 66):

> A esta função generalizada de equipamentos, que estratifica os papéis, hierarquiza a sociedade, codifica os destinos, oporemos uma função de agenciamento coletivos do *socius* que não procura mais fazer com que as pessoas entrem nos quadros preestabelecidos, para adaptá-los a finalidades universais e eternas, mas sim que aceita o caráter finito e delimitado historicamente dos empreendimentos humanos. É sob esta condição que as singularidades do desejo poderão ser respeitadas.

As experiências dos espaços da creche e da pré-escola podem/devem permitir esta proliferação dos desejos o que aponta para a desterritorialização da infância ou como afirma Sílvio Gallo (2013, p. 85), a produção de heterotopias em que as crianças pequenas reinventam os lugares, os espaços, em suma, "entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares".

A construção da docência na educação infantil, que traz a produção das culturas infantis como centro na estrutura de saberes entre as crianças, tende

a ser um contraponto ou um desvio dessa ordem homogeneizadora. Essa ordem estimula uma formação docente que esteja pautada nas diferenças, não se limitando a uma única linguagem, colocando em debate uma forma não escolar na educação infantil.

Este debate, presente nos Movimentos Sociais da Educação Infantil, permite olhar para dentro as tensões e os desafios da militância, no que tange das questões de formulação (ou não) de Políticas Públicas de gênero para a pequena infância, como aponta Rancière (2009), em uma estética sensível da política, que parte da potência dos coletivos.

Ao olhar diante das análises da documentação, da legislação da educação, especialmente na educação infantil, observamos práticas de poder que se constituem entre as professoras e professores, entre as professoras e as crianças pequenas, os professores e as crianças pequenas e entre as meninas pequenas e os meninos pequenos, no que tange a construção das subjetividades diante das questões de gênero, dando suporte para se pensar na formação política. Ou seja, as fronteiras são fontes de resistências diante das ordens inscritas que subjetivam as crianças pequenas e marcam as desigualdades, reproduzindo mecanismos que efetivamente ampliam as relações de poder, individualizando o empreendimento de si mesmo, produzindo e legitimando as formas excludentes (o machismo, o sexismo, o racismo etc), indo a busca de elementos que possibilitem o enfrentamento, a emancipação.

Este trajeto que é constituído por diferentes movimentos, demarca o processo inventivo e constitutivo na/da educação infantil. O que vem sendo costurado ou desenhado por uma ideia metodológico, por assim dizer, "Afectos I-rresponsáveis", ou como sinaliza Clarice Lispector (2004) "... pensar sem riscos", parece-nos que o processo de descobertas se aventura em um lance que tange o que não se captura, nesse sentido o conceito de experiência narrado por Benjamin nos faz olhar para o cotidiano infantil e as relações que vão sendo constituídas no coletivo de crianças pequenas.Assim a partir do próprio percurso da pesquisa a visibilidade as experiências e acontecimentos que emergem uma vez que,

> [...] a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila. (BENJAMIN, 1995, p.16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das pesquisas aqui apresentados, alertam para a situação de ampla violação de direitos que marcam as infâncias das crianças que vivem no Brasil na contemporaneidade. Os estudos confirmam que a forma de precarização nos cuidados com a infância, embora ocorra de maneira distinta nas regiões do Norte e Sudeste brasileiro, considerando aspectos históricos, políticos e culturais específicos, nos aproxima quando analisamos a efetivação da garantia do direito das crianças nas últimas décadas. A violência cotidiana, expressa das formas mais variadas, demonstram o quanto é preciso dar voz a situações, ainda silenciadas, que emergem do caráter de subalternidade do modo como são tratados os problemas vivenciados, sobretudo, pelas crianças pequenininhas, o que nos faz olhar para a idade, como fator que intersecciona com as questões de raça/etnia, gênero e classe social, nos processos de exclusão.

Os retrocessos no campo das políticas sociais, deixam de ser ameaças distantes e se confirmam como a real e perversa realidade das infâncias vividas por parte significativa da população desta faixa etária. Nossos estudos alertam ainda, para a necessidade de ruptura com as estruturas patriarcais que sustentam a desigualdade na sociedade brasileira e que contribui fortemente para os vários processos de exclusão que atingem diretamente as crianças, como explicitam os dados sobre encarceramento feminino no Brasil. O aumento alarmante de mulheres encarceradas, expõe o abandono do Estado no cumprimento do seu papel, na implementação das políticas públicas, atingindo diretamente as novas gerações.

Por outro lado, a proporção que as forças hegemônicas avançam, as formas de resistência também vão sendo construídas, como demonstra a produção sobre os coletivos infantis. A fronteira abissal que separa as crianças dos direitos constituídos de vivenciarem suas infâncias, abre a perspectiva dialética de luta para superação das desigualdades e contradições sociais, forjando, inclusive, outras possibilidades de lógicas educativas, cuja participação infantil é um dado irrefutável.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manuel. O casamento. In: **Ensaios Fotográficos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 39.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-197.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – 2015 – **Aspecto de Cuidados das Crianças de Menos de 4 Anos de Idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. INFOPEN **Mulheres**. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf . Acesso em: 22 set. de 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.257**, de 08 de Março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 18 mar. 2018.

COSTA, Heloísa Lara Campos da. **As Mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-escolar e Cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985, p. 50-55.

_____. Devir criança, malandro e bicha. In: **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981, p. 64-69.

LUZ, Andressa Galdino da. **Cadeira do dragão** - infância invisível no cárcere. 2016. 46 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

QUINTINO, Silmara Aparecida. **Creche na prisão feminina do Paraná** - humanização da pena ou intensificação do controle social do Estado? 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/SOCIOLOGIA/2crecheeestadonapenitenciaria.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 28 (12), p. 1466-1471, dez. 1976.

SANTA RITA, Rosangela Peixoto. **Mães e crianças atrás das grades**: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6377/1/2006_Rosangela%20Peixoto%20Santa%20Rita.pdf. Acesso em: 27 jun. 2011.

SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos**. Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 63-74, ago /out. 2015.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Manifesto (des) educado: profanações pós-coloniais. **Revista Textura**. Canoas, v.18, n.36, p.191-205, jan. /abr. 2016.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br (acesso em 10/09/2016).

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas-SP, vol. 14, nº. 3 (42), p. 67-87, set. /dez. 2003.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Rosianne de Sousa Valente
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GEPEI
rosy_velentt@hotmail.com

Odavilma Calado Pompermaier
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GEPEI
vilma.pompermaier@gmail.com

Leide Daiana Marques da Silva
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GEPEI

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças de duas pré-escolas, sendo uma pública e outra particular, do município de Santarém-Pará. O estudo ancora-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e parte do pressuposto de que a criança é um ser social e desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura, se apropriar dos significados e atribuir sentidos a ele. Da mesma forma, compreende que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, essencial no processo de humanização pelo qual passam todos os seres humanos. No entanto, o sentido da escrita para as crianças dependerá de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos a elas. Com base nesses pressupostos, assumimos a compreensão de que o modo como as crianças vivenciam as experiências com a escrita no contexto da Educação Infantil, em especial na pré-escola, pode influenciar o sentido que elas aprendem a atribuir à esse instrumento cultural, o que também pode condicionar a formação de seus motivos de estudos posteriormente. Tendo em vista os princípios teóricos-metodológicos da abordagem histórico cultural, privilegiamos procedimentos de produção de dados que pudessem favorecer a expressão das crianças: a observação participante, com foco nas experiências de linguagem escrita, e a escuta de crianças. A escuta individual e coletiva foi realizada por meio de algumas técnicas, a saber: histórias para completar, desenhos-estórias e passeio pelas instituições como forma de acesso aos dizeres das crianças sobre o tema alvo da investigação. Adotamos como formas de registro o diário de campo, fotografias e gravação de voz e vídeo. Neste trabalho serão apresentadas as análises dos dados produzidos a partir da escuta das crianças no que se refere às suas compreensões sobre linguagem escrita. Em linhas gerais, os resultados obtidos apontam que há diferentes sentidos atribuídos à linguagem

escrita por elas: “Pra fazer dever”, “Pra fazer o alfabeto”, “Pra fazer as letras”, “Pra fazer sonzinho”, “Pra fazer os números”, “Pra ser inteligente”, “Pra escrever cartinha”, “Pra desenhar”, “Pra escrever pra professora”. Estes certamente são influenciados pela maneira como as professoras têm concebido e conduzido as vivências e experiências com a linguagem escrita, bem como pela forma como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias nesta primeira etapa da educação. Assim, buscar compreender os sentidos atribuídos à escrita na pré-escola, tendo a criança como sujeito capaz no processo de pesquisa, permitiu evidenciar a necessidade de mudanças, por meio de práticas pedagógicas, que possam contribuir de fato para a inserção da criança no mundo da cultura escrita de forma que esta perceba a escrita não como sinônimo de letras e sons, mas como instrumento cultural que permite a comunicação, o registro da expressão e do conhecimento humano em sua forma mais elaborada. Para que isso seja possível, é preciso propor experiências em que a escrita se apresente com a sua função social, para a qual foi criada.

Palavras-chave: Escrita; Pré-escola; Teoria Histórico–Cultural.

INTRODUÇÃO

Entre os conhecimentos e as diversas linguagens que são elementos das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destaca-se neste estudo a linguagem escrita, pois entendemos que a mesma desempenha, como afirma Vigotski (1995, p. 183), “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança”, seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores[90] reproduzidas em sua apropriação (MELLO, 2010).

No entanto, pesquisas realizadas recentemente (CRUVINEL, 2010; CAMPOS, 2011; LOPES, 2011; SILVA, 2013; MORAES, 2015) sinalizam uma crescente preocupação voltada ao processo de apropriação da escrita nessa etapa da Educação Básica, principalmente com as crianças pré-escolares (4 a 6 anos), marcada pela antecipação de práticas, que são mecanicamente realizadas, a ponto de perderem sua função social, não tendo, portanto, sentido para a aprendizagem da criança. Esse modo restrito do ensino da escrita tem levado, como nos afirma Vigotski (1995, p. 203, tradução nossa), “[...] a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança”.

Nessa perspectiva, é possível pensar que a escrita está diretamente vinculada às formas de vivência de cada sujeito, às relações estabelecidas por ele, às condições concretas de vida e educação que cada um possui (LEONTIEV,

[90]Para Vigotski (1995) as Funções Psíquicas Superiores referem-se às funções tipicamente humanas, que se originam nas relações históricas do homem com seu contexto social e cultural como: a função simbólica, o controle da vontade e da conduta (ou a auto-disciplina), a percepção, a memória, a imaginação etc.

2004). São essas condições concretas que vão promover o desenvolvimento da criança e sua compreensão sobre a escrita, em seu contexto social de modo significativo.

Neste estudo a criança é compreendida como um ser social e que desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura, apropriar-se dos significados e atribuir sentidos a ele. Da mesma forma, compreende a escrita como um instrumento cultural complexo, essencial no processo de humanização pelo qual passam todos os seres humanos. No entanto, o sentido da escrita para a criança dependerá de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos a ela.

Diante disso, a presente pesquisa objetiva compreender os sentidos atribuídos à escrita por crianças de duas pré-escolas, sendo uma pública e outra particular, do município de Santarém-Pará. Para tanto, propusemo-nos a **caracterizar** as experiências pedagógicas envolvendo a linguagem escrita desenvolvidas com as crianças, bem como ouvir as crianças, no intuito de **compreender** sua relação com a cultura escrita e, principalmente, como atribuem sentido a essa atividade.

A pesquisa de campo foi realizada no período de 18 de abril a 28 junho de 2017. Participaram da pesquisa 38 crianças com idade entre cinco e seis anos, de duas turmas pré-escolares, de duas instituições de Educação Infantil da cidade de Santarém – PA. Tendo em vista os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, que se referem à análise do processo, centrando-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência (FREITAS, 2002), privilegiamos instrumentos de produção de dados que pudessem favorecer a compreensão da realidade estudada e a expressão das crianças, tais como: a observação participante e a entrevista em grupo e individual de crianças por meio das técnicas história para completar e desenho história. Adotamos como estratégias de registros o diário de campo, fotografias e gravação de voz e vídeo.

Foram realizadas 20 sessões de observação das atividades em sala e em outros ambientes, sendo 10 sessões em cada instituição. As observações ocorreram duas vezes por semana, no período matutino, com duração de quatro horas, equivalente à duração diária de atividade, resultando um total de 80 horas de observação. Nesse período, averiguamos a organização do ambiente, as interações dos sujeitos, focalizando nosso olhar nos encaminhamentos dados pelas professoras, na dinâmica das atividades, especialmente nas que ocorriam a linguagem escrita e as relações da criança com essa linguagem.

Nas entrevistas individuais e coletivas, buscamos definir procedimentos que favorecessem a expressividade infantil, objetivando compreender a maneira pelas quais as crianças percebem a escrita e atribuem sentidos a ela. Para isso, privilegiamos duas técnicas: *Histoires à Compléter* (HC), de Madeleine B. Thomas, *Desenhos-Estórias* (D-E), desenvolvido pelo Dr. Walter Trinca (1997). Essas técnicas são amplamente utilizadas na prática clínica psicológica e por

pesquisadores, como estratégias metodológicas para ouvir crianças, tal como descrevem as pesquisadoras Cruz (2004, 2008), Andrade (2007) e Cruz e Andrade (2015).

A escolha dessas técnicas ou procedimentos se justifica, visto que, segundo Rocha (2008), a entrevista direta não é aconselhada em pesquisa com crianças por envolver certos fatores, como a diferença geracional, de gênero, social, na qual o adulto tem posição superior, facilitando respostas que o sujeito entende como desejáveis à expectativa do dominante, nesse caso, o pesquisador. Por esta razão, selecionamos estratégias que favorecessem a captação do ponto de vista da criança de forma indireta, como indicado por Cruz (2004).

A "História para Completar", técnica utilizada na entrevista coletiva, consistiu em uma narrativa, que foi apenas iniciada pelas entrevistadoras, sobre uma menina que frequentava a escola e lá fazia muitas coisas, brincava, ouvia histórias e, em alguns momentos, precisava escrever e ao escrever não entendia o — por quê e — para quê escrevia. As crianças da pesquisa foram incentivadas a continuar a história, ajudando a professora a explicar para a menina o — por quê e — para quê as crianças escrevem. A aplicação dessa técnica teve duração de 30 a 40 minutos em média.

Para as entrevistas individuais com as crianças, utilizamos uma adaptação da técnica "Desenho com Estória" (DE), que tem por base a produção de desenhos livres ou relacionados a alguma temática, e a criação de histórias com base nessa produção. No presente estudo, as crianças foram convidadas a desenhar uma criança escrevendo na escola e, na sequência, criar uma história com sua produção. Posteriormente foram incentivadas a falar sobre o assunto da seguinte forma: Você acha que esse menino/menina (o personagem) também escrevia? O que? Porque e Para que a gente escreve? Cada criança produziu dois DHs referentes a essa questão. O tempo gasto na atividade com cada uma foi de 15 a 20 minutos. Todos os procedimentos foram filmados e transcritos.

Encaminhamos o nosso processo de análise de dados à luz da abordagem histórico-cultural considerando que a mesma dar-nos-ia o suporte necessário para o estudo dos significados e sentidos atribuídos pelas crianças. Na análise aqui especificada, além das significações postas na linguagem verbal e não verbal (desenhos e gestos), analisamos, também, os indícios e detalhes produzidos nas observações que evidenciam como a escrita e suas funções sociais foram apropriadas por essas crianças.

Cultura escrita na educação infantil

Desde muito cedo, a criança se encontra imersa em um ambiente repleto de materiais e instrumentos típicos da cultura escrita, tais como: panfletos de supermercados e farmácias, livros de literatura, placas de ruas, bilhetes, entre outros. E desde a Educação Infantil ela aprende sobre a cultura escrita quando

o professor apresenta esse universo, não de forma isolada de seu significado social, mas como instrumento cultural complexo de humanização, como forma de apropriação da cultura humana (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 2004).

Segundo Britto, cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja a base é a escrita [...] implica valores, conhecimento, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. (2005, p. 15). O autor, nos traz relevantes aspectos sobre a cultura escrita, nos revelando a sua relação com o poder, e a relação entre a educação e a educação infantil. Britto nos convida a pensar a questão da educação na sociedade de cultura escrita, para o autor, é necessária uma visão mais ampla quanto ao fenômeno da escrita; inicialmente pensar na função da escrita desde a sua origem e o quanto ela está estreitamente imbricada com o poder, surgindo para garantir a propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos (BRITTO, 2005).

Nesse sentido, Moraes (2015) argumenta que, numa sociedade que se baseia no escrito, a educação precisa proporcionar condições para que as pessoas pensem e atuem criticamente perante a realidade em que vivem. Porém, quando esta educação se baseia apenas no domínio técnico da escrita (codificação e decodificação), não se criam as condições para que as pessoas consigam operar criticamente, já que não transitam pelos diversos tipos de produções escritas (MORAES, 2015, p. 67).

Com esse argumento, a autora nos remete a uma reflexão necessária sobre a importância da Educação Infantil na promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita. O desafio dessa etapa é o de aproximar as crianças de experiências com os mais variados modos de sua manifestação e expressão, para que possam progressivamente transitar com autonomia nas situações sociais que se instituem pelo escrito, desempenhando assim sua cidadania (MORAES, 2015).

Para isso, é preciso que as novas gerações se apropriem da linguagem escrita e aprendam a utilizá-la de acordo com a função social para a qual tem sido pensada na contemporaneidade e a escola da infância é um lugar privilegiado para que a criança conviva com as formas mais elaboradas da cultura, incluindo a cultura escrita, que são compartilhadas pelas pessoas ao seu redor (MELLO; FARIA, 2010). É a utilização adequada dessa ferramenta cultural que define sua apropriação e possibilita que a criança construa conhecimentos e saberes, participando, intervindo e transformando sua realidade, tornando-se progressivamente humana (MELLO, 2007; 2010).

Nessa perspectiva, Vigotski (1995) considera que a linguagem escrita constitui um elemento cultural e, como tal, instrumento essencial de desenvolvimento humano. Considera que — o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma

vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (VIGOTSKI, 1995, p. 185, tradução nossa).

Podemos perceber que essa forma de linguagem não ocorre de maneira simplificada e muito menos de uma hora para outra. A partir de sua vivência com as formas elaboradas de escrita, a criança vai descobrindo a necessidade de um instrumento para registrar suas ideias, comunicar-se. Tal necessidade precisa ser criada e ao mesmo tempo respondida —em situações reais de uso da linguagem escrita enquanto instrumento cultural que, para a *Teoria Histórico-Cultural,* implica no caráter ativo do sujeito e na compreensão da função social da escrita (SILVA, 2016, p. 40).

Nesse sentido, Britto (2005, p. 17) afirma que — à medida que a criança vivencia de forma ativa a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, é que ela encontrará sentido no escrito. Assim, é possível pensar nos modos de promover vivências para que a inserção e participação da criança ocorram de forma efetiva e adequada e, assim, que ela seja capaz de estabelecer relações com o mundo da cultura escrita, de atribuir significado e de produzir sentido[91] ao mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2004; VIGOSTSKI, 1993).

Para Vigotski (1993) o processo de atribuição de sentido deve ser compreendido como acontecimento particular, dinâmico e complexo, constituído através de relações sociais. Essa definição admite inferir que o sentido se produz nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência do sujeito (VIGOTSKI, 1993).

É nesse processo de atribuição de significado e de produção de sentido ao mundo e aos objetos da cultura que o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história. Leontiev (2004) considera que o homem se humaniza quando estabelece relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens; quando deixa a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzida. E este processo pelo qual o homem se humaniza, passa, essencialmente, pelo processo de educação (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, Mello (2010) nos leva a compreender que a convivência com esse instrumento cultural criado historicamente permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado a sua função na sociedade e, assim, saiba para que se lê e se escreve. Para além disso, quanto mais larga a convivência e densas as experiências, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2010).

[91]Os conceitos de sentido e significado, tendo como referência os escritos de Vigotski (1993) e Leontiev (2004), referem-se, de modo geral, à formação da consciência humana. O conceito de sentido aparece primeiramente na obra de Vigotski, quando o teórico soviético estuda a relação entre o pensamento e a linguagem; depois Leontiev apropria-se deste conceito, nomeia-o como — sentido pessoal e relaciona-o diretamente com a atividade e a consciência humana.

Nessa direção, Vigotski (1995) afirma que a linguagem escrita, na criança, envolve um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, representada pelas diversas formas de expressão da criança, como o desenho e a brincadeira, em especial a brincadeira de faz-de-conta, num movimento contínuo, permitindo que a criança se aproprie da escrita como uma forma de representação do real.

Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos [mais elaborados] de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada (SILVA, 2013, p. 68). São as vivências necessárias e adequadas em situações reais de vida que demandam o uso social da escrita e das outras linguagens.

Que sentidos as crianças pré-escolares atribuem à cultura escrita?

A partir desse ponto, se faz importante compreender que as experiências educativas, que as crianças vivenciam ao longo da infância (sejam de linguagem escrita ou outras) vão dando a elas as condições para a apropriação do significado da realidade que vive e, portanto, as condições dessa apropriação podem levá-las a formar sentidos pessoais adequados ou estereotipados das relações reais ou das experiências que vivenciam.

Nas palavras de Mello (2010) a apropriação da linguagem escrita, quando esta acontece de forma estereotipada (alienada), ou seja, quando os sentidos atribuídos à escrita, pela criança que dela se apropria, foge de sua função social, pode prejudicar as relações futuras (e porque não dizer presentes) da criança com esse instrumento cultural. Na maior parte das vezes, é oportunizado apenas o conhecimento técnico da escrita para aprender a codificar e a decodificar, e não a compreender o objetivo pelo qual ela foi criada, qual seja: "para comunicar, informar, expressar ideias, vontades e contribuir para o desenvolvimento intelectual do homem" (SILVA, 2013, p. 110).

Refletir sobre essas questões exige um olhar atento e sensível ao que falam as crianças sobre suas experiências com a escrita (por que e para que escrevem) pois, como diz Mello (2010, p. 332-333), a condição para conhecer os sentidos é a própria expressão das crianças. Desta forma, a partir dos dados das entrevistas individuais e coletivas, trazemos algumas falas que revelam as percepções do que seja a escrita para as crianças das instituições pesquisadas.

Para uma melhor visualização dos resultados relacionados a estas perguntas, optamos por apresentá-las em forma de quadro, de maneira a sintetizar os diferentes sentidos atribuídos pelas crianças pesquisadas.

Quadro 1 - Respostas das crianças em relação à pergunta —Por que e Para que a gente escreve?

	Entrevistas individuais – D-E/2	Entrevistas coletivas - H-C
Instituição Pública	• Pra fazer um bocado de coisas • Pra mostrar para os outros. • Pra gente aprender ler. • Pra fazer as coisas do quadro. • Pra gente ter que fazer o nome todinho, senão a gente não vai pra outa escola! • Porque tem que saber as letras. • Por causa que a gente tem trabalho pra fazer. • Por que sim!	• Pra gente fazer os deveres. • Pra gente aprender e crescer. E aí quando a gente crescer, a gente vai trabalhar e fazer curso e estudar! • Pra gente ter que pensar também! • Pra gente ficar inteligente. • Pra gente aprender ler! • Pra gente aprender ler e escrever, daí a gente vai poder ir pra outra escola! • Pra gente fazer os números. • Pra gente dizer as coisas!
Instituição Patrulhar	• Porque a gente tem que aprender a ler. • Pra desenhar as coisas. • Pra gente ser inteligente! • Por causa que a gente tem que estudar! • Pra gente aprender o alfabeto! • Pra gente aprender o sozinho das letras. • Pra fazer faculdade quando crescer. • Pra gente aprender as coisas que a gente tem vontade. • Não sei.	• Porque a gente tem que aprender a ler e escrever! • Pra fazer o sonzinho também! • Pra poder a gente ser inteligente! • Pra aprender a ler e pra gente pensar também! • Porque a gente tem que estudar muito! • Pra aprender o alfabeto. • Pra gente pintar tudo o que a gente faz! • Pra gente fazer cartinha também! • Pra gente pensar!

Fonte: Produzida pelas autoras

As respostas apresentadas no quadro acima explicitam os sentidos que as crianças, de ambas as instituições, estão aprendendo a atribuir à escrita e denunciam a relação que construíram nas situações vivenciadas com a escrita nas práticas pedagógicas (MELLO, 2010). "Com isso, já se percebe que as atividades que em geral são utilizadas para ensinar a escrever pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem à atividade" (MELLO, 2009, p. 29).

Pelas falas das crianças (escrever *"Pra fazer dever", "Pra estudar", "Pra fazer as coisas do quadro"*), depreende-se que a escrita é utilizada para realizar tarefas escolares e não como uma forma de expressão humana. "Escrever para a professora" é outro aspecto que indica que a escrita para as crianças é algo que se faz para atender à exigência da professora e não por ter necessidade de expressar uma ideia, um pensamento. Isso aponta, segundo Mello

(2009, 2010), a ausência de um motivo próprio para a escrita, tornando-se uma tarefa que pode fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que se inicia no mundo da escrita.

Escrever "*Pra aprender fazer o sozinho das letras*" ou para expressar ideias? Pela análise dessa fala depreende-se que o sentido de escrita para algumas crianças refere-se à relação letra/som. Para Mello (2010), escrever é registrar ideias e quando lemos não procuramos sons representados e sim as ideias que o autor do texto tentou transmitir.

> [...] engana-se quem pensa que o domínio da correspondência entre som e letra seja a meta fundamental a ser alcançada no processo de apropriação da escrita. O que vai, de fato, caracterizar a apropriação da escrita pela criança é o estabelecimento de uma relação com a linguagem escrita como uma representação de primeira ordem, o que significa que escrevemos ideias e não sons que remetem a ideias, escrevemos informações e não sons que remetem a informações, escrevemos intenções de comunicação e não palavras que remetem à nossa intenção de comunicação. (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 145)

Escrever *"Pra saber ler", "Pra aprender a ler*" foi outro aspecto bastante citado pelas crianças de ambas as instituições. Pode-se inferir que para algumas crianças ler é juntar letras, sílabas ou palavras. Nesse caso, "ler não chega a ser a busca de significado ou a compreensão da mensagem de um texto escrito", como afirma Mello (2010, p. 339). Da mesma forma, escrever se torna grafar sons e não uma forma de comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos.

Entre as falas das crianças da instituição pública, destacam-se as seguintes: *"Pra gente aprender ler e escrever, daí a gente vai poder ir pra outra escola!", "Pra gente ter que fazer o nome todinho, senão a gente não vai pra outra escola!"*. Provavelmente essas crianças estão se referindo a escola de ensino fundamental. Para Mello e Bissoli (2015), a escrita é apenas parte do conjunto da cultura humana que se abre para a criança pré-escolar, não é a única coisa a ser feita e muito menos uma preparação para o ensino fundamental.

É possível dizer ainda que, essa concepção (escrever para ir para o ensino fundamental) é influenciada, na maioria das vezes, pelas expectativas dos pais e também dos professores que supervalorizam o papel da instituição de Educação Infantil como transmissora de conhecimentos sistematizados. É importante frisar, contudo, que ter acesso aos saberes sistematizados da cultura escrita na educação infantil não deve significar, de modo algum, antecipar práticas do ensino fundamental, muitas vezes impróprias até mesmo para essa etapa, pautadas no conhecimento mecanizado das técnicas de ler, escrever e contar, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final

da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve, seja na escola pública ou particular.

Nessa perspectiva Mello (2009) afirma que a meta principal da educação infantil não é a alfabetização, entendida como aprendizagem técnica que envolve a leitura e a escrita. Para a autora, a educação infantil deve assumir, como uma de suas funções, o letramento, entendido como inserção da criança no mundo da cultura escrita.

Registramos, também, respostas como: *"Pra fazer faculdade quando crescer! ", "Pra gente aprender e crescer... E aí quando a gente crescer, a gente vai trabalhar e fazer curso e estudar!"* Essas afirmações indicam funções da escrita historicamente construídas, as quais evidenciam seu utilitarismo na sociedade contemporânea, e circulam nas instituições de educação infantil como justificativas para aprendizagem da escrita (BRITTO, 2005). Assim, se escreve para o mercado do trabalho, isto é, para "trabalhar", "fazer curso"; para atender às exigências da escola, ou seja, para "aprender", para ir para a "faculdade", para "estudar" etc.

Vale ressaltar que, entre as diversas afirmações apresentadas no quadro acima, verificamos que apenas uma criança da instituição pública atribuiu alguma função social à escrita *("Pra gente ter que pensar também!").* Entre as falas das crianças da instituição particular, três indicam função social da escrita. É possível constatar o fato por meio das seguintes falas: *"Pra gente fazer cartinha também!", "Pra gente aprender as coisas que a gente tem vontade", "Pra gente pensar!".* No mais, as respostas revelaram que a finalidade da escrita, em suma, serve para fins tipicamente escolares, desconsiderando os principais motivos que a linguagem escrita possui socialmente.

Assim, os sentidos atribuídos pelas parecem indicar uma preponderância de ambas as instituições no aspecto técnico do signo escrito, que reduz as possibilidades de as crianças conviverem com formas mais elaboradas dessas atividades, que possibilitem a atribuição de sentidos conforme sua função social (MELLO; FARIA, 2010; SILVA, 2013).

Essas falas corroboram as observações realizadas em ambas as instituições. Na instituição pública em que o processo de apropriação da linguagem esteve inserido em práticas pedagógicas voltadas para o ensino de letras e de sílabas isoladas, revelando uma perspectiva de alfabetização cuja concepção é a de que ler é decodificar e escrever é copiar, os sentidos atribuídos à linguagem escrita foram relacionados pelas crianças para fins tipicamente escolares. Na instituição particular, embora as crianças tivessem maiores possibilidades de acesso aos diferentes materiais escritos, participassem de atividades de leitura na biblioteca, tivessem contato com livros diariamente, já que eles se encontravam disponíveis no acervo do canto de leitura da sala e podiam levar para casa em situações semanais, os sentidos atribuídos às suas experiências de linguagem escrita caminham na contramão do ato de escrever como expressão humana.

Sem vivenciar situações em que a escrita é utilizada em sua função social, a criança também não aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural (para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos), enfim, como um instrumento de expressão. "Com isso, suas relações futuras com a escrita [e porque não dizer presentes!] serão condicionadas por esses sentidos que são estranhos à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola" (MELLO, 2010, p. 332).

É nesse sentido que Vigotski (1995) defende que o ensino da escrita na educação infantil, deve pautar-se na necessidade da criança em expressar-se. Para isso é imprescindível que as crianças vivenciem atividades em que a escrita se apresente com a sua *função social*, por meio, por exemplo, do registro de um passeio realizado pela turma, da produção de um texto coletivo, enfim, de situações que favoreçam a participação ativa da criança e que tratem a escrita não como mero código a ser decifrado.

Como afirma Vigotski (1995), a escrita é uma ferramenta que auxilia a criança no pensar, solucionar problemas, planejar, escolher, avaliar, organizar, expressar-se. A escrita é pra pensar também, como afirmam algumas crianças. Pensar constitui o sujeito, é o elemento fundamental da constituição do sujeito. E a escrita possibilita essa estruturação do pensamento (BRITTO, 2005).

Se as crianças não souberem 'por que' e 'para que' estão escrevendo, qual a finalidade, o motivo e o resultado do ato cultural, suas chances de produzir a escrita com sentidos verdadeiros serão pequenas, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada, que não possibilita o desenvolvimento crítico sobre o mundo que a rodeia (MELLO, 2010; CRUVINEL, 2010; SILVA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse leque de reflexão que se abre a partir das falas das crianças nos leva a afirmar que, enquanto a escola da infância não for capaz de promover experiências que garantam um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança (MELLO, 2007), ou seja, enquanto não tiverem oportunidades de vivenciar experiências significativas, sejam elas de linguagem escrita, desenho, brincadeira, entre outras que respondam às suas necessidades, as possibilidades de se apropriar da escrita com sentidos verdadeiro serão menores, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada (MELLO, 2010; CRUVINEL, 2010; SILVA, 2013).

Portanto, existe frente a isso a necessidade de mudanças, por meio de práticas pedagógicas, que contribuam para a inserção da criança no mundo da cultura escrita de forma que ela perceba a escrita como instrumento cultural que não se restringe a tarefas mecânicas, mas que permite a comuni-

cação e o registro da expressão e do conhecimento humano. Para isso, se faz necessária uma teoria que oriente o pensar e agir docente em suas práticas pedagógicas (COSTA; MELLO, 2017).

As contribuições de Vigotski (1995), entre outros autores citados neste estudo, são extremamente pertinentes frente a esses desafios que os professores enfrentam atualmente, no sentido de superar o ensino da escrita enquanto ato meramente mecânico, que desconsidera, muitas vezes, todo o universo de possibilidades de ensino e de aprendizagem da escrita que a cultura social letrada apresenta. "O desafio é grande, porém vale o esforço para que as crianças de hoje possam estar livres dos mesmos erros a que fomos submetidos décadas anteriores" quando se refere à apropriação da escrita e de outros conhecimentos importantes para a formação das qualidades humanas nas crianças (COSTA; VALENTE; REGO, 2018, p. 157).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação) – UFC, 2007.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRITTO, L. P. L. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart;

MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, S. A; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

COSTA, S. A. da; VALENTE, R. S; REGO, H. S. Leitura e escrita na perspectiva de professoras pré-escolares na Amazônia paraense. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 29, p. 143-159, jul./set. 2018.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP - Marília, 2010.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. **Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2004.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauros, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, pp, 143-189.

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.; BISSOLI, M. F. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

_____. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico--Cultural. **Psicologia Política**, Vol.10, nº 20, p. 329- 343 – jul - dez, 2010.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2015.

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 em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SILVA, Greice Ferreira da. **O Leitor e o Re-Criador de Gêneros Discursivos Na Educação Infantil.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, A. L. R. da. **Leitura na educação infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

VIGOTSKI, L. S. ***Obras Escogidas*** (Tomo II). 2 ed. Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. ***Obras Escogidas*** (Tomo III). 2. ed. Madrid: Visor, 1995.

CULTURAS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO

Arlete M. Pinheiro Schubert[1]
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes/ PPGE
schubertarlete@gmail.com

RESUMO

Este artigo problematiza o debate sobre "Educação Infantil" no Brasil nas últimas décadas quando ficou evidenciado a importância social da criança para a manutenção da cultura e da tradição. Com o reconhecimento da infância a sociedade percebeu que a criança perpetua o modo de vida e que ao aprender e ao reproduzir o aprendido ela torna (re) *existente* em sua geração aquele saber, aquele fazer, aquele modo de existir. Por isso locais "apropriados" para o ensino de conhecimentos para a vida foram erguidos. E como, então, acontece o ensinar e o aprender dessas crianças? De que forma serão internalizados os valores, as crenças dos familiares e da comunidade? Brandão (1981) afirma que a educação também existe onde não há escola, em toda parte. Em todas as culturas há redes onde se transmite os saberes. Estudos sobre a criança indígena possibilitaram uma maior compreensão de sua socialização, tornou-se possível a entender que existem diferente modos de acolher e inserir a criança na sociedade e que a criança não nasce em um mundo "natural". Ela nasce em um mundo humanizado com códigos de condutas e de estéticas arraigados, socializa-se em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam. Ao longo do seu desenvolvimento se apropria deles e transforma-os, conforme as oportunidades que tem de se relacionar e participar das atividades e das práticas culturais do seu meio. Portanto, escrever sobre educação especificamente indígena, como constatou Meliá (1975, p 18), "seria quase como escrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades, que simplesmente vivendo estão se educando". A educação da criança indígena é obra para muitas mãos, especialmente porque não se trata de uma educação parcelada, fragmentada, sim de *educações,* que reivindicam status de totalidades (MELIÁ,1975). Técnicas do trançado que já foram, em tempos remotos, indispensáveis para muitos povos, devido à leveza dos artefatos e a facilidade do transporte foram aprendidos no interior das tradições e são responsáveis pelos significados estéticos elaborados, tornando-se parte da identidade de quem participa de tal e qual cultura. Quando esse aprendizado que ocorre por meio de relações grupais de parentesco e de trabalho doméstico cooperado, da observação atenciosa do trabalho dos pais, das mães, dos mais experientes, dos mais velhos não existir mais, o que restará deles? Fundamentalmente, são essas indagações que percorrem o diálogo sobre cultura e educação ao ouvirmos uma liderança indígena no Espírito Santo.

Palavras-chave: Educação indígena; Educação infantil; Culturas.

[1] Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação-UFES; com Especialização em História e Cultura dos Povos Indígenas (EST-RS) e Filosofia da Religião (UFES); Graduação em História (UFES).

Territórios, Culturas e Educação

A partir do trabalho em território indígena observo como comparecem na pesquisa o debate e a discussão sobre a educação das crianças indígenas e o que elas dizem sobre o seu mundo. Assim como em diversos contextos de infâncias, tratam-se também de mundos acessados somente por meio das próprias crianças e que embora conhecidos, são obliterados pelos adultos. O que se diz sobre as crianças indígenas têm tido pouco entrada no debate da educação que se pratica – poucos professores/as conhecem estudos sobre as crianças dos povos com os quais trabalham e na maioria das vezes esses estudos inexistem, ou não estão publicizados e disponibilizados ao público não ambientado a academia.

Apenas nas décadas de oitenta e noventa as concepções sobre infâncias indígenas começaram a receber alguma consideração seguidas de estudos específicos no Brasil. Observou-se, então, as crianças em seus próprios territórios, nos locais onde elas vivem, ouvindo-as e acompanhando-as em suas atividades e em seus passos. No entanto sabemos que desde o início da colonização foram realizadas ações com a finalidade de catequizá-las e retira-las de sua cultura e de seu modo de vida entre o seu povo. Cronistas e viajantes registraram hábitos com referência a criança indígena entre os Tupinambá, como Métraux que observou hábitos relacionados ao nascimento do bebê:

> O bebê, logo após o nascimento, era banhado no rio, depois do que, seu pai, ou o chamado 'compadre', achatava-lhe o nariz com o polegar. Em seguida, untavam-no de óleo e pintavam-no de urucu e de jenipapo [...]. Isso feito, os índios põem a criança na redezinha pendurada entre dois esteios de madeira, fazendo--lhe, então, um *itamongavé*, isto é, uma cerimônia religiosa de bom presságio [...]" (MÉTRAUX. 1979, p. 84)

Os antropólogos, ao se referirem às crianças, lembrava que elas sempre os acompanhavam em suas visitas as aldeias, mas foi somente no final do século XX que esforços foram feitos no sentido de tentar compreender as crianças e suas vidas por elas mesmas. Procurou-se também criar contextos, métodos e técnicas de pesquisa e interlocução com as crianças, de modo que aprendessem a ouvi-las no que elas têm a dizer. Esforços continuam sendo feitos no sentido de explicitar cada vez mais as crianças pelo modo como elas se mostram, marcando assim uma primeira diferença na forma de observá-las e tratá-las.

Nesse sentido entendemos que refletir sobre a educação indígena pressupõe também discutir sobre as suas *territorialidades,* compreender formas próprias de re/organizações sociais, culturais e identitárias que se modificam em razão dos embates travados com as invasões dos seus territórios. É necessário atentar, portanto, para o fato de que se quisermos refletir sobre a educação indígena para tomá-la como referência para uma educação na

infância, deve-se considerar que o conhecimento, para esses povos, diz respeito não somente a conteúdos específicos, mas também a todas as esferas da vida social organizada em um determinado território.

Cada vez que um povo precisa se confrontar com projetos que assolam suas terras, novas identidades étnico culturais são reconstituídas, forçando transformações no modo como eles se produzem. Paradoxalmente, nessas transformações, diferentes capacidades de negociação são exigidas e, como expressa Hall (1997, p. 82), "cada demanda que surge no interior de uma cultura específica, se expande, e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigado a negociar seus significados com outras tradições, dentro de um horizonte mais amplo e que agora inclui ambas". Nessa perspectiva, as adaptações permitem que povos inteiros sobrevivam ao confrontar e ressignificar suas culturas nos territórios que habitam. Portanto, uma dimensão que precisa ser considerada na educação é o contexto do território em que a criança é produzida. Brandão (2009) destaca que não existem culturas em paralelo, assim como não existem culturas em franca oposição, existem culturas em movimento, em processos contínuos de criação, interação, recriação, hibridização. No entanto, ele conclui que "as culturas preservam graus de autonomia de criação e de tradução de suas vivências cotidianas e dos modos como simbolicamente as representam de diferentes e, não raro, sistêmicas e persistentes maneiras" (p. 72).

Narrativas e depoimentos coletados de família, assim como de grupos indígenas que experimentaram intercâmbios e conflitos desde muito tempo, ao longo de sua história e formação do seu grupo étnico expressam que cada vez é mais raro conseguir a esperada "preservação das suas culturas" em um consagrado "estado puro", como é alimentado ainda pelo imaginário social.

O reconhecimento da infância ajudou a perceber que é a criança que deverá perpetuar o modo de vida, que ao aprender e ao reproduzir o aprendido tornará ou não *re-existente* em sua geração aquele saber, aquele fazer, aquele modo de vida e muitas vezes são grupos que sofreram expropriações de seus territórios. E por isso e para isso entendem que locais "apropriados" para o ensino da vida à criança devem ser construídos, afim de que ela possa reconhecer o valor que é dado a transmissão de conhecimentos, que é o mesmo valor dado à tradição que não somente considera-se sagrada, mas guardadora de um valor vivo e de uma cultura exemplar. O que especialmente são respeitados e considerados nessas tradições são o valor da ação e o valor do exemplo. E, nessas condições, como então deve funciona o ensinar e o aprender dessa criança? De que forma ela irá internaliza os valores, as crenças dos pais, dos avós e da comunidade?

O estudo de Florestan Fernandes (1976) reconstituindo a infância tupinambá só foi possível a partir dos relatos dos cronistas, dos jesuítas e dos viajantes. Nos registros de Métraux encontra-se o relato sobre sua observação dos pais após o parto do bebê, no qual ele escreveu que durante três dias o

pai permanecia ao pé da mulher, abstinha-se do uso de qualquer carne, peixe ou sal, exceto uma farinha chamada *ouic* feita com água pura. O pai não fazia qualquer trabalho até que o umbigo do bebê caísse e que durante todo esse período as mulheres se mantinham fiel a uma abstinência maior e mais prolongado do que a dos homens. (MÉTRAUX, 1979, p.85).

Atualmente, diversos povos entendem firmemente que a saúde da pessoa está muito ligada não somente a higiene, mas também a alimentação, com os hábitos alimentares. Por isso a criança é estimulada a participar de todo o processo de feitura dos alimentos e aprender logo a fazer e apreciar os sabores dos alimentos que a natureza oferece e que se tornaram típicos dessa cultura, sendo o milho ou a mandioca um dos mais importantes. Eles compartilham uma ideia comum que expressa que a criança aprende "observando e escutando", daí a importância que consideram de inserir desde cedo os pequenos na vida do seu grupo e da aldeia.

A esses povos é comum atribuir agência aos seres da natureza. Para eles a água é sagrada e tudo na natureza tem espírito. A esse respeito expressou-se uma professora indígena Kaingang, dizendo: "Quando adoecemos os nossos pais nos levam para rio antes do amanhecer, antes que os pássaros acordem e tomem banho nos rios". E explica o motivo dessa conduta: "Algum pássaro pode estar doente e assim deixar sua doença ali". Por isso é importante a permissão para banhar-se, pedindo que as águas lavem todos os males, explicou.

A criança, portanto, não nasce em um mundo "natural", ela nasce em um mundo humanizado com códigos de condutas e de estéticas arraigados, socializando-se em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam. Ao longo do seu desenvolvimento vai se apropriando deles e transformando-os, conforme as oportunidades que teve de se relacionar e participar das atividades e das práticas culturais do seu meio. Dentro de cada tradição cultural, do costume, são formados os significados estéticos como o belo, que se torna parte da identidade de quem participa de tal e qual cultura.

Para Meliá (1975, p. 18), refletir sobre educação indígena especificamente, como constatou seria o mesmo que "descrever o dia-a-dia de todas as aldeias, de todas as comunidades, que simplesmente vivendo estão se educando". A educação da criança indígena se torna uma questão a ser colocada em diálogo permanente com cada comunidade, especialmente porque não se trata de uma educação parcelada, fragmentada, sim de educações que apresentam status de totalidades.

É preciso, portanto, atentar para o fato de que devemos refletir mais a fundo sobre a educação indígena, para tomá-la como referência para a educação desejável a ser implementada em centros de educação, considerando que o conhecimento, para esses povos, diz respeito não somente a conteúdo específico, mas a todas as esferas da vida social organizada. Observamos que a medida que eles são expropriados dos seus territórios por invasões e

grandes projetos, a reflexão sobre a educação avança e eles elegem e atribuem à memória e aos seus saberes tradicionais o fundamento e a ferramenta para uma educação indígena.

Na transmissão de conhecimentos se faz necessário reconhecer o valor que é dado à tradição, que não somente considera-se sagrada, mas guardadora de um valor vivo e exemplar. O que especialmente são respeitados e considerados nessas tradições indígenas conforme estudos de Fernandes (1975, p. 44) são o valor da ação e o valor do exemplo. Segundo análises do sociólogo "aprender fazendo" constituía-se uma máxima fundamental na filosofia educacional desses povos, pois, mesmo antes que as significações das ações pudessem ser captadas e compartilhadas, os adultos envolviam as crianças em suas atividades ou estimulavam a reprodução de situações análogas em seus jogos e brincadeiras.

Hábitos antigos proporcionavam a permanência do bebê preso ao corpo materno por uma tipoia, e a mãe não se afastava dele nos primeiros meses de vida. Essas condições eram proporcionadas pelo modo cultural da comunidade e transmitiam segurança ao bebê desde os afazeres permitidos nesse período, como coletar lenha, frutos, cozinhar, plantar e não se constituíam razão para tirá-lo do colo da mãe. Somente com o crescimento e a alternância da lactância a mãe começava a se permitir afastar-se do seu bebê por breves intervalos. Ao nascimento seguem-se proibições alimentares que se estendem ao primeiro ano de vida da criança.

O período de amamentação geralmente se estende até os 2 anos e meio, quando o desenvolvimento da alma se completará quando a criança pronunciar as primeiras palavras (à exemplo dos Guarani, para o qual alma tem o mesmo significado de "Palavra"). Para esses povos a condição de desenvolvimento se encontra estritamente ligada ao período de amamentação. E quando esse aprendizado que ocorre por meio de relações grupais de parentesco e de trabalho doméstico cooperado, da observação atenciosa do trabalho dos pais, das mães, dos mais experientes e dos mais velhos não existir mais, o que restará deles? São essas indagações que se apresentam quando falamos sobre costumes, cultura, educação com liderança ritual ou política de uma comunidade que se empenha nesse debate.[2]

Meliá (1975) pontua alguns aspectos considerados relevantes na educação indígena, dentre eles a concepção, nascimento, jogo e brincadeira, correção, conhecimento da natureza, ritos de iniciação (como o de nominação, específicos dentro de cada grupo). Esses aspectos ajudam a tecer um diálogo com as lideranças de comunidades indígenas que expressam a necessidade de rituais serem observados quando se trata de organizar a educação nas escolas ou em centros de educação infantil indígena. [3] Nessa perspectiva entendemos que o debate da educação deveria ser cada vez mais entrecruzado com o

[2] Observações a partir de diálogos com lideranças Tupinikim no Espírito Santo (2018).
[3] Entrevista realizada com liderança Tupinikim no Espírito Santo. Agosto de 2018.

debate antropológico mantendo, assim, maior interlocução entre essas áreas auxiliando a expor o que nem sempre é revelado quando observarmos apenas a partir de um único campo de estudo.

Um bom começo é reconhecer que estudos antropológicos revelam situações singulares, Levi Straus, por exemplo, observou a relação da mãe com sua criança. Ele percebeu, em certa ocasião, que uma jovem mãe brincava com o seu bebê e dava-lhe pequenas palmadas nas costas. O bebê ria, ela deixa-se levar pela brincadeira, de tal maneira que bate cada vez com mais intensidade até que o bebê chora, então, ela o consola. Ele relata também que o pai, responsável de contar às crianças mitos tradicionais os adaptava-os para um estilo que os tornassem marcantes e compreensíveis para os pequenos, mostrando uma profunda relação construída pelo pai por meio de histórias, assim: "Toda a gente tinha morrido! Já não havia ninguém! Nenhum homem! Nada! [...]". (Levi-Straus, 1955, p. 346-348). Depreende-se disso que desde o momento do parto o comportamento da mãe e do pai reflete uma projeção educativa, não sendo difícil imaginar que as alterações e as maneiras mais modernas do parto, bem como as alterações na maneira da criança permanecer com a mãe no tempo de amamentação implicaram profundas mudanças no processo educativo indígena.

Fernandes destacou que podem ser identificados três níveis segundo os quais os conhecimentos indígenas eram transmitidos em tempos passados, são eles: Conhecimentos segundo os quais os homens controlavam a natureza; conhecimentos segundo os quais aprendiam a se relacionar consigo mesmos e com seus semelhantes; conhecimentos segundo os quais aprendiam a se relacionar com o sagrado.

As atividades realizadas se apresentavam de cunho prioritariamente familiar, tratando-se de processos que acontecem, preferencialmente, intra grupo. Os indígenas aprendem dele, observando, experimentando como trabalhar, tecer, modelar, coletar e utilizar diversos materiais em benefício do seu próprio grupo familiar ou clã. O artesanato se tornou assim uma expressão do saber acumulado, transformado por meio da arte, da criatividade, da habilidade.

A saúde encontrava-se muito ligada aos hábitos de higiene e alimentares, logo estimulava-se a criança a participar de todo o processo de produção, coleta e feitura dos alimentos. Ensinava-se, assim, a fazer e apreciar os sabores dos alimentos que a natureza oferecia e que se tornaram típicos dessa cultura. Nesse sentido, a natureza apresenta-se como *lócus* próprio e importante de relação cultural que deve ser respeitado ao organizar a educação escolar indígena. O ambiente natural é também "social" e ensina.

Os indígenas compartilham, assim, uma ideia comum e um saber muito atual que expressa uma noção de educação na qual a criança aprende especialmente fazendo, mas não sem antes "observar e escutar". Fernandes identifica, assim, que os indígenas deliberadamente apresentavam práticas direcionadas à criança, havendo uma intencionalidade, um trabalho educativo

implicado nessas práticas. Daí a importância de não a retirar, mas sim inseri-la desde cedo na vida do seu grupo e da vida da sua aldeia.

Por outro lado, como realizar esse ideal se por longo tempo povos inteiros foram expropriados de suas territorialidades, seus grupos se espalharam e eles foram cercados por proibições que os impediam de viver sua cultura tradicional e de falarem a sua língua? Existem inúmeras situações de apropriação e invasão de seus territórios que impedem a criança de banhar, coletar ou transitar nas pequenas ilhas de matas que sobrevivem à destruição do seu território tradicional.

Desde as décadas de sessenta/setenta os indígenas reagem de forma organizada em movimentos de demarcação ou retomada do território, conseguindo retomar parte das terras expropriadas. Desde então eles procuram revitalizar, dar nova vida às suas tradições e empreendem grandes esforços para contar suas histórias e reaprender ou reelaborar a própria língua por meio de experiências que acontecem via educação escolar nas aldeias e outros processos desencadeados por eles. No caso Tupinkim (Espírito Santo) temos um histórico movimento de retomada de território que inclui retomadas da cultura, história e educação. Trata-se de um povo que valoriza as águas, os rios, sendo rio *Piraquê-Açú* um dos mais importantes para eles, assumindo significado na sua cultura, pois é nele e em seu rico manguezal que coletam ostras, caranguejos, mexilhões, sururus e ameixas que compõem o cardápio tradicional. Entre suas práticas pode-se encontra uma diversidade de técnicas artesanais de pesca não agressivas à natureza e que continuam sendo usadas até hoje, tanto por eles como outros pescadores e coletores.[4]

Além das técnicas de caça e pesca eles desenvolveram inúmeros conhecimentos sobre as plantas que ainda são empregadas, especialmente pelos mais velhos, como a aroeira que serve à alimentação de diversos animais mamíferos, pássaros e abelhas e, ao mesmo tempo, continua utilizada para fabricar remédios que auxiliam na cura de contusões e machucados, enquanto suas sementes são secas e depois comercializadas.

Território da educação indígena

Caminhando na mata com Dona Helena, liderança cerimonial do congo tupiniquim, ouvia as preocupações que ela expunha pausadamente: “a situação do povo está mudando muito rápido minha filha... E vai continuar mudando! ”. Adiantava-se em explicar que por isso mesmo precisava ensinar para as netas “as coisas da tradição, pra elas não se esquecer nunca”. Segundo ela, os mais jovens não mais ensinam “essas coisas da tradição”, e se queixava que eles “desaprenderam”[...] e só querem saber e só acham certo

[4] As informações foram recolhidas com a equipe de professores Tupinikim junto aos mais velhos, durante a pesquisa para a produção do Caderno dos Povos Indígenas: Semana dos Povos Indígenas: Tupinikim - Luta e resistência. Comin, 2011.

o que a escola ensina". As suas duas pequenas netas seguiam ao nosso lado, enquanto brincavam escavando a terra, catando folhas, frutinhos silvestres ouviam a avó. Dona Helena chama as duas meninas dizendo: "Elas já sabem alguma coisa que eu ensinei. Vocês querem ver a dança que eu ensinei pra elas?" Chamou a menina maior e pediu carinhosamente para que ela fizesse "os passinhos da dança que aprendeu com a vovó". Enquanto a menina se aproximava mostrando-se satisfeita, ela começou a entoar um canto, fazendo a marcação da música com palmas e acompanhava a demonstração. O canta falava sobre um pássaro chamado *tangará* e repetia um refrão: *Oi tangará, oi tangará, / Oi, oi tangará... (bis).* A menor observava sorrindo, enquanto a menina maior apresentava os passinhos da dança e fazia um giro com graça sobre o próprio corpo, alternando os pezinhos no chão que se levantam ao ritmo do canto e das palmas da avó. [5] Ela parecia satisfeita com essa apresentação, mas a avó se lamentava pelo que expressou como "ausência", ou mesmo uma impossibilidade de "educação indígena mesmo! " Para as crianças da aldeia.

Quase sempre os mais velhos, como Dona Helena, estão envolvidos na árdua tarefa de "ensinar a tradição", e se empenham para que suas netas e netos os acompanhem e assim possam "aprender as coisas da cultura, da tradição". Por outro lado, as crianças vivem soltas, livre, adentrando lugares que muitas vezes escapam a vista dos adultos e por isso mesmo elas se tornam detentoras de inúmeras informações que acabam sendo úteis aos adultos e funcionam, assim, como mensageiras, trazendo e levando informações sobre o que ocorre e observam no seu território de trânsito, ao mesmo tempo agregam o observado as suas experiências, o que se mostra importante nas transformações culturais que sofrem ao longo dos anos.

No seminário que reuniu o primeiro fórum para discutir a modalidade "Educação Infantil indígena" uma liderança indígena argumentou que não se deveria considerar apenas o que se sabe (que escrevem) "dos "teóricos, dos psicólogos que dizem 'ah, a criança desenvolve-se assim, assim… [...]. Sim, tem parte de corpo humano, mas a parte *social e cultural* são outras formas", e pontuou:

> No campo do meu povo, o filho não é só o meu filho, só meu e de meu marido, ele *pertence a um grupo, a um povo, a um clã* da minha relação de parentesco. Toda a educação dele foi formada até uma determinada faixa etária, depois ele vai pra outra categoria, outra formação que recebe. Quando nos começamos […] eu fui conversar, visitando essas aldeias […] os mais velhos estavam tristes, porque parte das crianças pequenas estavam indo para a escola mais cedo. Cheguei a

[5] Com autorização da avó fotografei e gravei a demonstração. A época estava fazendo pesquisa e fotografando para o material publicado pelo Comin: Povo Tupinikim Memória e resistência (2011). As expressões que aparecem entre aspas fazem parte dos registros para a pesquisa de mestrado que foi publica em 2018 sob o título: "Lutas territoriais Tupinikim. Saberes e lugares conhecidos", pela ed. Appris.

> ver um caso de uma criança de três anos que não fala português e estava lá. (Chiquinha Paresi. MIEIB, 2005, p.27. Grifo nosso).

E nesse sentido, Dona Helena Tupinikim demonstrou sua preocupação sobre o que estamos fazendo com a educação quando indagou se o resultado, ao final da escolarização, não seria pouco útil para eles, caso não incorporasse também o modo deles educarem. Para D'Angelis (2006) criou-se uma confusão quando se pretendeu, na prática, uma escola indígena que fosse igual a uma educação indígena. Na maioria dos casos, os resultados foram "tentativas de tradução da escola para o contexto indígena", configurando-se uma espécie de "cruzada da escola", e nela implícito o "discurso civilizatório" por meio das escolas, creches e centros de educação infantil para os indígenas (Formação de professores indígenas, repensando a trajetória. 2006. p. 160).

Refletir e debater essa questão significa não cair na armadilha de pensarmos que temos de cumprir os créditos do programa de educação, para que o "índio" obtenha, assim, os requisitos mínimos que lhe permitirão sair da tutela e da condição de "incapaz" (De Angellis, 2006). Nesse sentido, entendemos a velha liderança cerimonial que indagou se seus filhos ou suas netas não corriam o risco de ser apenas "mais um branco", ao final de todo esse ciclo educacional. Essa intuição chama a nossa atenção e problematiza, especialmente, as reais condições sociais que impulsionaram as "demandas e ofertas" da educação infantil na sociedade brasileira, como a urbanização, relações de trabalho, pobreza, concepções sobre criança pequena, relações geracionais, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem das práticas de educação indígena em diferentes situações e fase de vida da criança como abordadas mostram que houve uma ruptura forte no que os povos indígenas tinham como processos de formação, ou de produção de suas crianças. Houve um rompimento histórico e um rompimento recente com a implantação da educação escolar nas aldeias, com programas que negam uma educação própria. Os diversos aspectos de uma educação própria destacados no texto precisam ser considerados na reflexão sobre a educação indígena e, especialmente, se agregamos ao debate o tema da educação infantil. Obviamente o tempo e os códigos da sociedade onde os povos indígenas se encontram inseridos interferem em seu destino, conforme a política econômica e o próprio sistema educativo da sociedade. No entanto, o destaque sobre as especificidades, o tempo próprio e o território de cada povo devem permanecer obrigatórios na reflexão para que tenhamos o máximo de clareza possível, ajudando a responder os desafios e corresponder a demanda dos indígenas por uma educação própria em suas escolas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense. 2007.

____. Cadernos de Pesquisas, v. 39, n. 138, set. /dez. 2009.

COMIN/CAPA. Guia do professor. **Cultura ambiente e biodiversidade**. BALLIVAN, José Manuel Palazuelos (org). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COMIN/ ISAEC/ DAÍ. **Povo Tupinikim**: Memória e resistência – fortalecendo a identidade. Caderno da semana dos povos indígenas. Editora Oikos Ltda. ISBN 978-85-7843-155-6, 2011.

_____. **Povo Kaingang**. Vida e Sabedoria. Caderno da semana dos povos indígenas. Editora Oikos Ltda, 2012.

DE ANGELIS. In. **Formação de professores indígenas**. Repensando a trajetória. 2006.

____. **Aprisionando sonhos**. A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Editora Kurt Nimuendajú. 2017.

FERNANDES, Florestan. **Organização social do Tupinambá**. Instituto progresso editorial S.A. São Paulo (Col. Trópicos). [s/d].

____. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis. 1975.

HALL, S. Da Diáspora - **identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

LEVI-STRAUS, C. **Tristes trópicos**. Portugalia Editora – Livraria Martins Fontes, Lisboa, 1955.

MÉLIA, Bartolomé. **Educação indígena e alfabetiziação**. São Paulo: Loyola, 1979.

____. **Educação indígena e Educação**. São Paulo. 1975.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos Tupinambá e suas relações com as demais tribos tupi-guaranis**. Ed. da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.

MIEIB. Movimento Interforuns de Educação Infantil. **Educação Infantil e povos indígenas no Brasil**. 2005.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnografia dos índios misturados? In: **A viagem de volta: Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

SCHUBERT, AMP. **Lutas territoriais Tupinikim**. Saberes e lugares conhecidos. Ed Appris. Paraná, 2018.

O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA MULTISSERIADA

Eucinéia Regina Müller[6]
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/PPGE, Vitória – ES – Brasil
eucineiarmuller@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os primeiros resultados da pesquisa em nível de Mestrado, que investiga as práticas pedagógicas em uma classe multisseriada do campo no município de Domingos Martins/ES, incluindo as relações culturais e as interações que se apresentam no cotidiano das atividades educacionais. A partir dos estudos de Forquin (1993) visa problematizar como as manifestações da cultura escolar e da cultura da escola se materializam no cotidiano da prática docente, haja vista que, a partir dos diálogos estabelecidos com os profissionais por meio da formação continuada e no assessoramento pedagógico nas escolas revelaram que muitos desconhecem a metodologia do trabalho nas classes multisseriadas, resultando desta maneira, em críticas e questionamentos quanto à qualidade da aprendizagem, implicando em estereótipos que desconsideram os conhecimentos dos estudantes. Desta forma, o principal objetivo desta pesquisa é compreender e apresentar as possibilidades, os desafios e as especificidades do processo ensino-aprendizagem na multisseriação. Para elaborarmos a nossa análise partimos da investigação qualitativa com estudo de caso com traços etnográficos em uma escola com classe multisseriada e utilizamos outros elementos (grupo focal, entrevistas, análise documental e questionário), permitindo à triangulação dos dados. A partir dos estudos in loco, os resultados preliminares apontam que as práticas pedagógicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem na multisseriação relacionadas à cultura escolar apresentaram-se como as rotinas da sala de aula: os conteúdos que são definidos por temas de estudos, os momentos de ouvir histórias, de realizar as atividades, de organização da sala de aula, a escovação dos dentes, de estabelecer os combinados e diálogos com os estudantes, enfim, os momentos rotinizados. E, complementando essas dinâmicas, a prática pedagógica docente está permeada das relações da cultura da escola que são voltadas as questões sociais, culturais e históricas da comunidade escolar que são inseridas nos conhecimentos mediados com os estudantes. Observou-se que a prática pedagógica leva em consideração os conhecimentos científicos e cotidianos, bem como as manifestações que permeiam as relações locais para as globais. As análises iniciais indicam que

[6] Licenciada em Pedagogia - Faculdade de Estudos Sociais de Viana – FESAV. Especialista em Gestão Educacional e Inspeção Escolar - Faculdade de Domingos Martins - FDM. Especialista em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – UFES. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES.

a prática pedagógica da multisseriação tem como metodologia o trabalho colaborativo e leva em consideração a cultura escolar e a cultura da escola, questões essas que esta pesquisa pretende aprofundar. Nesse contexto, tem-se como hipótese de que a classe multisseriada não compreende somente um local onde estudantes de diferentes faixas etárias estão reunidos para aprender os conteúdos, mas um espaço coletivo que reúne experiências culturais, sociais e históricas na apropriação dos diversos conhecimentos. Desta forma, aponta-se a necessidade de investigar e visibilizar as práticas pedagógicas docentes realizadas nessas unidades de ensino.

Palavras-chave: Classes multisseriadas; prática pedagógica, cultura.

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados da pesquisa em nível de Mestrado, que investiga as práticas pedagógicas em uma classe multisseriada do campo no município de Domingos Martins/ES, incluindo as relações culturais e as interações que se apresentam no cotidiano das atividades educacionais.

O Município de Domingos Martins, *lócus* da pesquisa, está localizado na Microrregião Serrana do Espírito Santo e ocupa uma área de 1.231,29 km² com 89% do seu território no meio campesino, distribuído em 07 distritos que abrigam 47 (quarenta e sete) escolas municipais. Deste total 40 (quarenta) escolas estão localizadas no campo e destas, 20 (vinte) são classes multisseriadas, o que totaliza 42% das instituições.

Esta pesquisa, sob o título de "Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola presente na prática pedagógica" surge de inquietações que emergiram a partir das discussões nos processos formativos com os professores na rede municipal. Os discursos apontaram diferentes concepções: ora positivas, oras negativas que se constituem do trabalho desenvolvido pelos docentes dessas classes. Porém, a opção pelo estudo se potencializou a partir das discussões com o grupo de pesquisa "Parcerias, Culturas e Educação do Campo" coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste no Mestrado em Educação do PPGE/UFES e por meio dos diálogos estabelecidos na roda de conversa na UFES com o professor Carlos Rodrigues Brandão que também instigou tal problemática.

A trajetória enquanto aluna e professora da classe multisseriada, bem como, enquanto pedagoga atuando no órgão central da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins/ES me apresentou muitos desafios e possibilidades para essa organização de ensino. A multisseriação em alguns estados, como no Espírito Santo e especificamente neste município é uma das principais características das escolas do campo, porém, apesar da significativa presença dessas classes no meio campesino, está ausente dos debates na educação, dos currículos de licenciatura que formam professores que atuam nos anos iniciais do ensino Fundamental e das estatísticas do senso escolar oficial.

A atuação profissional em Domingos Martins - com forte presença da classe multisseriada - apresentou situações para análise da produção cultural realizada a partir das práticas pedagógicas, uma vez que, os professores trazem no seu contexto pedagógico experiências significativas relacionadas à cultura escolar e cultura da escola. Tais experiências nem sempre são potencializadas pela municipalidade, materializando-se em concepções que invisiblizam a pedagogia realizada nessas instituições.

Palavras-chave: Classes multisseriadas; prática pedagógica, cultura.

OS ESTUDOS SOBRE CLASSES MULTISSERIADAS

Em Domingos Martins/ES, município de predominância rural, apesar das discussões sobre a educação do campo permear os processos formativos desde 2007, se faz necessário discutir sobre o trabalho pedagógico realizado nas classes multisseriadas, investigando as práticas pedagógicas e a formação continuada nessa especificidade, uma vez que, pelos diálogos estabelecidos com os professores, o contexto investigativo se apresenta com muitas indagações: Como se estabelece o cotidiano de uma classe multisseriada? Como a cultura escolar e a cultura da escola se manifestam na prática pedagógica docente? Que especificidades podem se apresentar em uma classe multisseriada? Quais são os desafios e as possibilidades dessa organização do processo ensino-aprendizagem? Há especificidades na formação continuada dos docentes que atuam com a multisseriação? Neste campo investigativo, a formação continuada versa todas as dimensões acima indagadas, portanto, Nunes (2008) destaca a importância da participação dos docentes na formação continuada, na busca do desenvolvimento profissional, visando discussões sobre os desafios e as possibilidades em lidar com os processos educacionais, principalmente em classes multisseriadas.

Nossos estudos têm como foco a educação em multissérie nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo problematizar a prática pedagógica docente da classe multisseriada, expondo os desafios e possibilidades, compreendendo que espaço é esse e como se constitui.

Com as contribuições de Forquin (1993) este estudo visa problematizar como as manifestações da cultura escolar e da cultura da escola que se materializam no cotidiano da prática docente, haja vista que, os professores por meio da formação continuada e no assessoramento pedagógico realizado nas escolas revelaram que muitos desconhecem a metodologia do trabalho nas classes multisseriadas. O questionamento de alguns professores se traduz em saber como trabalhar em uma classe multisseriada e garantir os conhecimentos necessários, mesmo com a heterogeneidade de alunos reunidos do 1º ao 5º ano.

Domingos Martins traz em seu bojo histórico, a cultura escolar do ensino multissérie como balizador das práticas pedagógicas, e, na atual conjuntura política e social, essa organização de ensino precisa ser mais debatida,

uma vez que se faz presente na maioria das comunidades campesinas. Confirmamos também o quanto essa realidade é desconhecida pela maioria dos professores, uma vez que, no decorrer dos estudos do mestrado, muitos colegas estranhavam o termo *multisseriada. A*chavam que essas classes já não existiam mais, outros nem ao menos conseguiam imaginar como era a organização do processo de ensino-aprendizagem nesse cenário.

Discutir essa organização escolar é um grande desafio, haja vista que, a busca de Teses e Dissertações no banco da CAPES nos apresentou a escassez de pesquisas acadêmicas que nos revelam como se dá o processo ensino-aprendizagem na multisseriação. Assim, a pesquisa que nos propomos realizar justifica-se porque na maioria das comunidades, as escolas com classes multisseriadas têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar de grande parte dos estudantes, realidade essa de Domingos Martins e de tantos outros municípios no cenário nacional.

Nossa hipótese para este estudo é de que a classe multisseriada não compreende somente um local onde estudantes de diferentes faixas etárias estão agrupados para aprender os conhecimentos de cada turma, mas um espaço coletivo e heterogêneo, que reúne diferentes saberes, expectativas, experiências culturais, sociais e históricas na apropriação dos seus direitos de aprendizagem. Partimos do entendimento de que as classes multisseriadas têm marcas culturais que se entrecruzam e especificidades que lhe são próprias, e pela experiência vivenciada como professora dessa classe e como pedagoga na secretaria municipal de educação, as práticas pedagógicas nesse contexto, contribuem para o trabalho pedagógico nas demais instituições de ensino, uma vez que a pedagogia realizada nos traduz como lidar com a interdisciplinaridade, a heterogeneidade, o trabalho colaborativo e as atividades em multiníveis. Processos estes, que trataremos posteriormente nesse trabalho.

Para desvelarmos o cotidiano da prática pedagógica na sala multisseriada, se faz necessário conhecermos o campo empírico que desvelam essas práticas.

O *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes e o percurso metodológico

A pesquisa tem como campo empírico as 20 (vinte) escolas com classes multisseriadas do município de Domingos Martins/ES, denominadas de EMUEF[7] e EMPEF[8], incluindo como sujeitos todos os professores, num total de 87 (oitenta e sete), que atuam com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme distribuídos no quadro abaixo:

[7] Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental - com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental reunidos em uma mesma sala.
[8] Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental - com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental reunidos em duas ou mais salas.

Quadro 1 - Quantidade de escolas e docentes que atuam nas classes multisseriadas em Domingos Martins/ES

Classe Multisseriada	Número de Escolas	Docentes do Ensino Fundamental	Docentes da Educação Infantil
EMUEF Unidocente	10	26	4
EMPEF Pluridocente	10	47	10
Total	20	73	14
		87	

Fonte: dados fornecidos por documentos da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins

Ao analisarmos nossas indagações e partindo do objeto do estudo, sentimos a necessidade de trazer a trajetória e impressões dos professores por meio de um questionário, considerando a categorização destes e a singularidade das práticas pedagógicas. Dos 87 (oitenta e sete) professores que atuam em 2018 nas EMUEFs e EMPEFs, encontramos 43 (quarenta e três) lecionando com os anos iniciais do Ensino Fundamental (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências), 14 (quatorze) nas turmas da Educação Infantil e 30 (trinta) totalizam àqueles que trabalham com Arte, Educação Física e Línguas (pomerana, Italiana e alemã) nas duas etapas da educação básica. Deste total obtivemos 42 professores respondendo o questionário.

O percurso metodológico se deu a partir da multiplicidade de instrumentos para obtenção dos dados, entre eles, o estudo de caso, para tanto, do total de vinte escolas, uma foi selecionada para observação *in loco* com o propósito de analisarmos a prática pedagógica no cotidiano de uma classe multisseriada. Desta forma, partimos de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso a partir de traços etnográficos, levando em consideração vários elementos: entrevistas, observação, análise documental, grupo focal.

Classe Multisseriada: que espaço é esse e como se constitui?

Para investigarmos a prática pedagógica em uma classe multisseriada, é necessário compreendermos sobre o que vem a ser essa classe, para tanto, ao buscarmos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, bem como as narrativas dos professores em Domingos Martins, ela se apresenta como uma organização de ensino onde o professor atua com duas ou mais turmas simultaneamente em uma mesma sala. Geralmente esse tipo de organização se dá nas escolas do campo

onde há a presença de poucos aluno/as na comunidade, porém, ela também se faz presente nas escolas urbanas, quando a quantidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é pequena para se constituir uma classe seriada.

Não cristalizamos um conceito único para o que vem a ser a classe multisseriada, mas faz-se necessário sustentar teoricamente nossa compreensão para dialogarmos sobre o contexto que se apresenta.

> Ser "multisseriada" denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos... Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das "classes multisseriadas" tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (ANTUNES--ROCHA & HAGE, 2010, p.15)

Tal concepção nos encaminha a entender o contexto multissérie, mas, outros conceitos se apresentam para denominar o que vem a ser uma classe multisseriada e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p.25) a denomina como aquelas que "[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. "

Arroyo (2010) vem defender que em geral as escolas do campo devem evitar estruturas seletivas, características do sistema seriado e adotar estruturas mais flexíveis na ação docente. O que se coloca para a classe multisseriada segundo o autor é

> [...] como organizar o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que dê conta do desenvolvimento e formação plenos dos educandos, respeitando cada tempo. Isso é uma prática concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos de vida. (2004, p. 13)

Para complementar a nossa compreensão, analisamos o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins e encontramos aspectos significativos da organização pedagógica da classe multisseriada nos relatos dos professores que traduzem que,

> As EMUEFs e EMPEFs podem ser compreendidas como uma organização que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que estudantes de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. (Documento Curricular, Prof. Eleuza Braun Loose, EMPEF Fazenda Schwambach, 2016, p.126)

O relato nos aponta os princípios que permeiam as práticas de ensino aprendizagem vivenciadas nessas classes, e isso, se confirma com as observações e roda de conversa no grupo focal *in loco,* em uma classe multisseriada denominada EMUEF Califórnia. Nos diálogos estabelecidos, os sujeitos externaram que a escola é um espaço de extrema importância para a comunidade. É um local onde se estabelece a reunião dos sujeitos que vivem no espaço comunitário para festas, reuniões, comemorações diversas. Segundo um pai participante do grupo focal, todo esse movimento é passado de geração a geração.

> Eu acho essa escola muito importante, porque desde que começou a comunidade aqui foi fundada uma escola para ensinar para o povo daqui né. E ela existe até hoje em dia e tem muita coisa para contar. Minha mãe estudou nessa escola, meu tio estudou, eu estudei, minha irmã estudou, meu menino mais velho e agora meu filho mais novo. (fala de um pai no grupo focal, agosto/2018).

O relato nos demonstra que a classe multisseriada é um espaço educativo que culturalmente vem contribuindo para o processo ensino-aprendizagem da população do campo, haja vista que, as estratégias pedagógicas permitem um encontro próximo com os sujeitos da comunidade escolar, como lugar de conhecimento e de valores sociais necessários e importantes para a vida histórica, econômica e cultural.

A Prática Pedagógica da Multisseriação

Falar da prática pedagógica que se manifesta no cotidiano de uma classe multisseriada é de grande relevância, dada a importância que essas classes têm nas comunidades do campo no município de Domingos Martins. Convém, no entanto, destacar a relevância da dimensão social, política e cultural nesse contexto. A prática pedagógica, segundo Lage e Souza,

> [...] deve ser entendida como o domínio da dimensão do conhecimento próprio da área, da dimensão pedagógica e da dimensão política, conduzindo a uma reflexão contínua sobre o papel do professor enquanto docente e enquanto cidadão. (2010, p. 64)

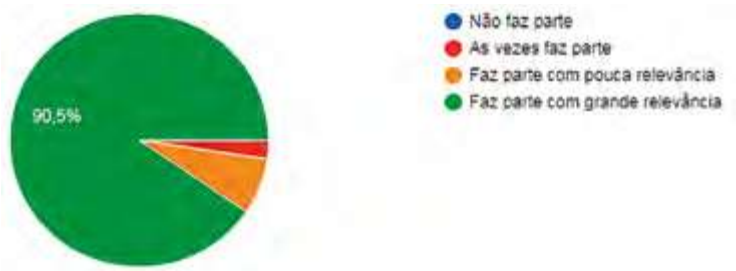
Para compreender como essa prática se consolida, é necessário analisar como a educação se caracteriza nas classes multisseriadas. Uma das questões a ser destacada, é que ela requer uma aproximação com a comunidade de modo a contemplar, no currículo e no planejamento, temáticas próprias da cultura e da vida cotidiana e do trabalho da comunidade.

Reconhecemos a escola como uma instituição que se compõe em normas, processos, valores, significados, com linguagens, com sua maneira de pensar e de agir, que fundam uma cultura própria, que não é estática, nem homogênea,

nem neutra. São esses elementos estruturais, que Forquin (1993) denominou de “mundo social” da escola, como conjunto de

> [...] características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (p. 167).

Essas características Forquin (1993) reconhece como cultura da escola, bem como o que constitui suas peculiaridades: social, cultural e histórica, bem como as especificidades em lidar com os sujeitos. É aquilo que compõe os diferentes e diversos saberes, que dá identidade a escola. Essas manifestações são sustentadas pelos professores ao responderem o item 23 do questionário em nossos estudos. A busca dessas informações foi orientada pela seguinte pergunta: a cultura da escola que agrega as relações sociais, culturais, históricas, comunitárias, faz parte do cotidiano das suas práticas pedagógicas com os alunos? Dos 42 sujeitos que contribuíram respondendo, 90,5% (noventa por cento vírgula cinco) disseram que faz parte com grande relevância.



Importância essa confirmada nos estudos *in loco* por meio do grupo focal na EMUEF Califórnia. A fala de um pai elucida as relações da cultura da escola com a prática pedagógica.

> Eu acho que é muito importante a escola trabalhar a cultura, porque a gente é de uma origem pomerana, com o meu menino mais novo em casa já não falamos mais o pomerano, mas como na escola tem aula de pomerano, ele já chega em casa falando. Acho muito importante conservar a cultura local, e isso também falo dos feriados luteranos que são respeitadas pela escola. (Fala do pai A no grupo focal, agosto/2018).

O relato transmite os pressupostos de Forquin (1993) voltado às peculiaridades em lidar com os processos culturais que se entrecruzam nos processos educativos. Nesta escola, ao analisarmos como a professora organiza a sua prática pedagógica com os alunos, esta se apresentou fortemente a partir da pedagogia de projetos. Ela relata que,

> Trabalhar com temas de estudos é uma prática da EMUEF Califórnia desde que iniciei minha docência aqui em 2010. Sempre partimos do tema de estudos. Estamos acostumados a fazer

> reunião de pais no início do ano e socializar com eles as temáticas que consideram importantes trabalhar nesta comunidade. Esse início de ano atrasou um pouco, começamos no final de fevereiro e fiquei incomodada, porque já não sei mais trabalhar sem planejar as aulas por meio de temas de estudos.
>
> No início do ano de 2018 nos reunimos e conversamos [...] definimos a partir da problemática apresentada, trabalhar com temas relacionados ao meio ambiente: reciclagem. (Relato da professora Giselle Marques Mulinari da EMUEF Califórnia, Agosto/2018)

Essa metodologia orienta a prática docente na realização do trabalho interdisciplinar, uma vez que o trabalho com temas de estudos foi se constituindo a partir de uma necessidade de organização das atividades com várias turmas, e das discussões na formação continuada sobre a educação do campo a nível municipal. Questões essas, pautadas nas orientações do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino que primam por uma metodologia problematizadora da realidade dos alunos. Na observância da proposta do trabalho com temas de estudos na escola observada, esta se produz levando em consideração os seguintes passos:

- Levantamento de temas da realidade da comunidade escolar;
- Problematização dos temas;
- Estudo dos temas de forma interdisciplinar;
- Proposições para solução de problemáticas levantadas;
- Intervenções junto à comunidade escolar.

Nesse processo, cada passo tem uma intervenção que se constitui com os pais/responsáveis, conselho escola, com os estudantes e se consolida com o planejamento trimestral. Essa dinâmica traduz a cultura escolar que Forquin (1993) define como,

> [...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (p. 167)

Podemos dizer que, a cultura escolar refere-se à seleção intencional pautada pelo entrecruzamento do currículo oficial (prescrito), pela ação docente com o currículo real (voltado à realidade da comunidade escolar) e aprendizagem dos alunos (currículo aprendido). De modo geral, a cultura escolar como apresentado, pauta-se nos processos e produtos das práticas escolares, na mediação de conhecimentos, nas condutas e rotinas que estão presentes na escola, na organização do ambiente escolar em multissérie. Questões culturais que se entrelaçam na prática pedagógica docente.

O trabalho com temas de estudos como elemento norteador da prática da professora da EMUEF Califórnia aponta possibilidades pedagógicas como a de integrar os conhecimentos das diversas disciplinas com a temática consensuada pela comunidade escolar. Nessa escola, a professora traduz que,

> Trabalhar com temas de estudos é uma prática da EMUEF Califórnia desde que eu estou aqui em 2010. Sempre partimos de temas de estudos, que tem haver com uma problemática. Estamos acostumados a fazer reunião de pais no início do ano e socializar com eles as temáticas que consideram importantes trabalhar. Esse início de ano atrasou um pouco, começamos no final de fevereiro e fiquei incomodada, porque já não sei mais trabalhar mais sem planejar as aulas por meio de temas de estudos. (Relato da professora Giselle por meio de entrevista)

O relato da professora coaduna com os pressupostos discutidos na formação do "Curso de extensão da Escola da Terra Capixaba[9]" ofertada aos professores da rede municipal de ensino de Domingos Martins. Os diálogos estabelecidos nessa formação confirmaram que o trabalho por temas de estudos possibilita um diálogo intercultural, visto que, ele "se realiza especialmente nos espaços marcados por distintas territorialidades, por distintas maneiras de situar-se frente ao entorno e a natureza (SCHUBERT e FOERSTE, 2009, p. 47). Questões que expressam uma prática docente que pressupõe a escuta e a ação pedagógica interdisciplinar e colaborativa em uma classe multisseriada heterogênea, e que são marcantes nessa organização de ensino.

A Heterogeneidade, Interdisciplinaridade e Práticas Colaborativas: característica marcantes presentes na Classe Multisseriada

A heterogeneidade é uma das características marcantes da multisseriação, uma vez que, a classe é organizada com sujeitos que possuem diferentes idades, concepções, etnias, bem como, com identidades culturais que são próprios de cada sujeito. Segundo Arroyo (2010), os desafios da heterogeneidade podem se transformar em possibilidades pedagógicas pautando-se pelo respeito dos diferentes tempos que se presenciam em uma classe multisseriada.

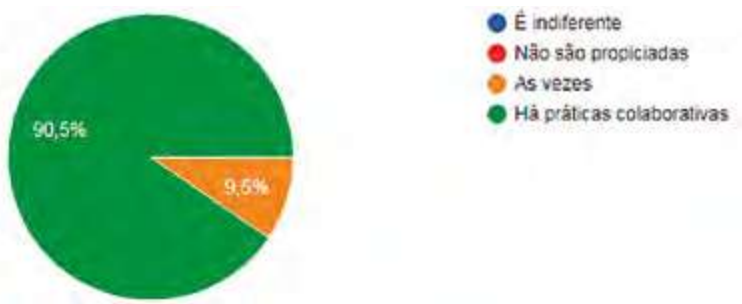
A heterogeneidade pode ser assim entendida não só como desafio, mas como possibilidades. Para tanto, ao observar a prática da professora na EMUEF Califórnia, os alunos ao produzirem um texto, foram organizados em grupos constituídos de diferentes turmas/anos. A produção foi coletiva, sendo que entre eles, um exerceu a função de escriba e mediador da produção e, posteriormente, o texto fora lido por todos juntamente com a professora, que, dialogou e mediou as intervenções textuais.

[9] Formação aos professores atuantes da classe multisseriada em 2018 em Domingos Martins/ES ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES com a parceria dos municípios.

Além da heterogeneidade, outro elemento pedagógico observado, que retrata a cultura escolar na multisseriação é o trabalho interdisciplinar, que visa estabelecer o diálogo entre as disciplinas, levando em consideração o planejamento por temas de estudos. Segundo Schubert e Foerste,

> A interdisciplinaridade pode ser compreendida como o nível de colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os diversos setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz as interações propriamente ditas, ou seja, uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (2009, p. 49)

Constatamos que a metodologia de um trabalho interdisciplinar se faz presente nas classes multisseriadas no município de Domingos Martins ao lançamos no questionário o seguinte questionamento: no processo ensino-aprendizagem são propiciadas atividades colaborativas entre os alunos? Dos 42 (quarenta e dois) professores que contribuíram com as respostas, 90,5% (noventa por cento vírgula cinco) afirmam que há práticas colaborativas, o que demonstra que essa é uma cultura escolar presente na multisseriação.



Prática observada nos estudos na EMUEF Califórnia, onde o trabalho colaborativo entre as diferentes turmas que constituem a classe complementa-se às atividades interdisciplinares. Ela insere-se no planejamento e na prática da professora, em que um aluno agrega saber ao outro e assim na coletividade.

Nesta escola, ao acompanhar as atividades realizadas, expressou-se nos vários momentos o trabalho colaborativo em sala. A professora solicitou que alguns alunos auxiliassem os outros nas atividades realizadas e, os orientou quanto à condução da ajuda, para que esta não se restringisse a "respostas prontas" pelas crianças. Nesse contexto, a intervenção dos alunos, ao auxiliar os demais colegas reproduzia, de certo modo, a condução da professora, demonstrando desta maneira, que para a realização das tarefas e compreensão dos conhecimentos o trabalho colaborativo se manifesta fortemente na cultura escolar do ensino multissérie.

Ao dialogar com a professora sobre o trabalho colaborativo, esta ressaltou que ele se estende para além da sala de aula, e se tece com o suporte familiar. Destacou que anualmente, planeja visita a casa de todos os alunos, visando conhecer o contexto social, cultural e histórico destes na interlocução com as

famílias. A visita ocorre com todos os alunos na casa de seus pais/responsáveis. Ela elucida a relevância desse momento:

> É muito importante essa prática na escola, porque quando visitamos as famílias a gente tem conhecimento da realidade que aquela criança vive, da realidade dela e nos ajuda a entender as atitudes dela na escola. Faz muita diferença conhecer a família e o lugar onde ela vive. É um hábito que a escola tem. (Relato da professora Giselle Marques Mulinari no grupo focal nos estudos *in loco*)

Nos diálogos com o grupo focal a servente complementou que "para a família é uma alegria. Preparam uma mesa de café e recebem todos com muita alegria. A família em parceria com a escola tudo flui melhor. Quando precisamos podemos contar com família." Relação esta que mostra que a cultura da escola propicia que a família participe dos processos formativos de seus filhos na escola, situação, que segundo a professora impacta positivamente no processo ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante das análises já realizadas, podemos confirmar a hipótese de que a classe multisseriada reúne saberes, expectativas, experiências culturais, sociais e históricas na apropriação dos conhecimentos, e em diálogo com Candau (2003) aferimos que "não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a (s) cultura (s)". Desta forma, a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural.

Se considerarmos que em Domingos Martins há culturas escolares diversas, e tendo em vista que as classes multisseriadas abarcam 42% das escolas, podemos considerar que, a cultura escolar e a cultura da escola na multisseriação apresentam desafios, mas, possui grandes possibilidades na organização do trabalho pedagógico, dada a contribuição heterogênea que atribui aos alunos no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é necessário que a multisseriação se afirme enquanto cultura escolar nas políticas da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Escola: terra de direitos. In: ANTUNES-ROCHA, Mª Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. – RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MEC. Portal do MEC – Dados do Censo Escolar. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35830. Acesso em 21 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. PDDE CAMPO. **Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas.** Brasília, SECAD/MEC , 2010

CAPES, **Banco de Teses Capes**. http://bancodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: outubro e novembro de 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

FOERSTE; E.; FOERSTE; G. M. S.; LINS; A. L. (Orgs.)**. Educação do Campo:** Identidades Culturais. Vitória: UFES, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Classes Multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In:

_____. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97 – 113.

_____. **Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu - MG. Anais... Caxambu-MG: ANPEd, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot /files/file/Trabalhos%20em%2. Acesso em: 06 setembro 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Acesso em 08/09/2018. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Estudos_e_Pesquisas_Educacionais_An%C3%ADsio_Teixeira

LAGE, Maria Aparecida Guerra; SOUZA, Vilma Aparecida. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. Junqueira&Marin, Belo Horizonte/MG, 2010.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELIÁ, Bartolomé. Educação indígena e Educação, 1975.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do Estado do Pará**: discutindo iniciativas governamentais. In: SEDUC-PA. A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos, v. 1. Belém: SEDUC-PA, 2008.ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrey. **Escola de Direito:** Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro; FOERSTE, Erineu. **Culturas, Interculturalidade, Interdisciplinaridade aproximação com a temática hídrica.** Vitória/ES, UFES/MEC, 2009.

O LUGAR DA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA NA PRÁXIS DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovana Barbosa da Silva[10]
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/PPGE, Vitória – ES – Brasil
giovanavoig8@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho consta da etapa inicial de uma tese de doutorado. Objetiva-se nesta fase de desenvolvimento da pesquisa, apresentar um recorte da revisão bibliográfica acerca da produção acumulada sobre a temática, os quais indicam abordagens no âmbito da Pós-Graduação *Strictu Sensu* em relação ao acesso dos professores da Educação Infantil à produção acadêmico-científica. Partindo do banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo) no período de 2006-2017. Pela análise das produções que datam deste período, realizou-se um mapeamento das pesquisas publicadas orientando-se pela revisão de literatura do tipo "estado do conhecimento"- um método já consolidado no campo da Educação. A relevância de opção dá-se pela possibilidade de se obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido. Ao mesmo tempo, torna-se possível ter uma noção do tema emergente e quais nuances da discussão têm sido priorizados. É oportuno também, na medida em que podemos identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es, divulgar e conferir maior visibilidade às produções existentes.A discussão sustenta-se pelos textos de Bakhtin, 1977; Leite, 2008; Messina, 1998, Oliveira,2012; como percurso teórico que trata do estudo da constituição do estado do conhecimento, discurso e método em pesquisa. Os resultados quantitativos revelaram que o uso do termo "Formação Continuada" é privilegiado quando se pretende na multiplicidade de tais produções e pela coleta de dados, tangenciar a discussão da relação: práxis dos professores versus acesso às produções acadêmico-científico, situados no universo da temática da Educação Infantil. Mediante tal constatação, partimos para uma análise dos conceitos de Formação Continuada utilizados pelos autores dessas teses e dissertações, e entendermos a origem do alinhamento com o conceito de praxis docente. Dessa forma queremos constatar nessa primeira instância da tese, o reconhecimento existente nas pesquisas levantadas com professores da educação infantil do ensino público, de seu viés reflexivo (Giroux, Zeichner e Ludke) pesquisador de sua prática e dialógico com as produções acadêmicas em sua maioria emergentes dos cotidianos em que atuam.

Palavras-chave*:* Formação de Professores; Práxis-Docente; Educação Infantil

[10] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE/UFES. Licenciada em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desporto- CEFD/UFES. Atua no ensino superior, em cursos de pós-graduação e na Educação Infantil Municipal de Vitória-ES, estando vinculada desde 2006.

O CAMPO DE PESQUISA NA NARRATIVA DA PROFESSORA

> *"Eu adorei a formação hoje gente. Porque eu estou cansada de fazer formação de professores e ficar sempre lendo aquele monte de texto, pra depois dizer o que eu acho, o que estou pensando... Será que não viram que isso cansa?* ***Eu quero fazer formação sem ter que ler papel!****".* (PROFESSORA)

A narrativa parte de uma professora, como ato infracional- que não fora proposto durante a formação.

Reporta-me e assenta-me em Benjamin (2011, p.205), ao considerar a narrativa como forma artesanal de comunicação, sem intenção de constituir um relato, mas imbuída de uma autoridade capaz de transmitir as experiências de uma vida- matéria com a qual segundo Benjamin (2011), se constroem as histórias.

Assim, é enfocando uma dentre tantas falas que ouvi de professores (nos anos 2012-2018/1) em processo de "formação continuada" ou "formação em serviço" (nomenclatura mais usual na escola) dos espaços públicos de educação por onde circulei ministrando formações, sendo participante de formação continuada, ou mesmo partilhando o cotidiano escolar com os docentes no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) onde trabalho, que problematizo algumas questões importantes e que se revelam como possibilidades ou verdadeiras pistas, ao indicarem que: embora nós, professores, estejamos sujeitos a processos formativos que em muitas ocasiões traduzem de forma genérica e global a nossa práxis, na contramão, temos uma exigência cotidiana de que nossas atividades sejam exercidas de forma particular e contextual, de maneira a assegurar o aprendizado dos discentes e ainda a expressão reflexiva exigida nas ações de nossa profissão. Cabe aqui, então, interrogar: de que "expressão reflexiva" é essa que falamos?

> O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (ZEICHNER, p.17, 1993)

Tal resposta nos encaminha a compreender a práxis do professor como uma síntese entre teoria-palavra e ação assim postulada por Paulo Freire (ROSSATO, 2010), e ainda argumentarmos com Giroux (1997, p.161) que "o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar professores como profissionais reflexivos".

Recuperando a história, pensar a frase da professora "*cansada de ir às formações continuadas apenas para ler textos*", para além de revelar um ato de resistência à precariedade de programas de formação muitas vezes pautada em leitura de textos descontextualizadas de seus cotidianos (mediante os desafios diários de ensinar) e em suas práticas de autoformação; instiga-nos neste estudo, a reflexão de que os espaços dados à formação, frequentemente são territórios de socialização ou constituição de pesquisas acadêmicas que a priori precisam ser realizadas dentro das escolas nos espaços-tempos de formação- de modo a garantir o *status* de cientificidade sobre a práxis dos professores que ali estão e o diálogo universidade-escola. Sendo assim, abrange naturalmente a *performance* reflexiva dos docentes partícipes- reafirmando que não podemos negligenciar enquanto pesquisadores, que os professores se formam em ambas as perspectivas: nos encontros e desencontros que fazem com as pesquisas existentes ou constituintes e seus componentes formativos, negociando e traduzindo aos seus modos as experiências destas formações, muitas vezes as incorporando em suas práxis, e/ou como conteúdo de autoformação em seus cotidianos.

Reconhecemos como marco importante nas pesquisas acadêmico-científicas de abordagem qualitativa, seu critério participante, cujo movimento se dá "reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas" (LÜDKE, 1986.p.2). Assim, pela participação ativa dos professores na pesquisa em seus cotidianos, a produção de conhecimento neste movimento, pelo viés da formação docente, vem acontecendo no Brasil em muitas direções como mostra André (2001) em breve resgate etnográfico tomando alguns nomes importantes deste universo:

> Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (ANDRÉ, 2001, p.56)

Considerando tais modos de pesquisar no Brasil, colocamos como imperioso neste texto, o protagonismo da práxis dos professores (presentes nas narrativas em múltiplos contextos de seu trabalho) e o trabalho do pesquisador que envolve coleta de dados posteriormente seguida de uma análise sistemática e rigorosa- "que requer do pesquisador um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos" (ANDRÉ, 2001, p.59). Constatamos que são sinuosas, dotadas de interferências e intervenções as curvas da relação que se

dá no diálogo pesquisa acadêmico-científica e a práxis capturadas nas vozes dos professores envolvidos nas pesquisas.

Tal entendimento convoca-nos enquanto comunidade científica a um mergulho neste contexto a fim de uma compreensão de que a experiência da pesquisa participante, colaborativa, já tenha tornado essas vozes combinadas, inseparáveis, legitimando-as pelo reconhecimento de um saber produzido em comum, sem distanciamento e hierarquias; capazes de preservar os padrões de liberdade acadêmica - que são essenciais em qualquer trabalho de natureza científica, mas que de igual forma visa manter uma vinculação próxima de interesse e/ou interação com o público (setor no qual a pesquisa se estabelece desde seu princípio) fortalecendo-o, sendo este identificado no horizonte desta pesquisa: a práxis docente.

Neste ponto, alargarmos nossa questão inicial a fim de produzir fios por onde a investigação deste trabalho possa ser tecida, pois ainda não localizamos sua problemática central. Assim: quais as possibilidades de interação entre os saberes produzidos na pesquisa e os saberes presente nas práxis dos professores? Normalmente agentes das vozes capturadas na produção do conhecimento científico de seu campo de trabalho. Quais os encaminhamentos são tomados sobre essas vozes projetadas nas pesquisas participantes? Onde é possível percebermos seu eco? Em que lugar elas ressoam?

Ao tratarmos dos instrumentos da pesquisa acadêmico-científica que possibilitam a apreensão da práxis dos docentes, estes realmente se apresentam efetivos potencializando caminhos capazes de viabilizar o acesso dos docentes sobre os resultados das pesquisas realizadas?

Ao permitir que se deixe protagonizar a práxis docente, tornando-a acessível e sob condições de análise de múltiplas pesquisas, não se pode ter como naturalizado que a relação com a dimensão das respostas que o campo aguarda não seja contemplado. Pois que invariavelmente espera-se que essas respostas possibilitem algum tipo de transformação sobre o problema investigado. Quer ampliando seu leque de ações sobre o campo, capacitando-o, quer pactuando-o com novos caminhos e aprendizados.

Percebemos, contudo neste ponto, uma importante materialidade obtida através da pesquisa, tratada na abordagem epistemológica da formação docente de Sanches (2013, p.265) a "inovação educativa". As estratégias da *inovação educativa* na conceptualização do autor, "permite assegurar conhecimentos sobre as práticas educativas e os problemas da educação, potencializam processo de intervenção, inovação e transformação" (SANCHES, 2013, p.265) que singularmente se encontram imbricadas com o caráter da acessibilidade-levantando pelo autor como importante componente da *inovação*.

Tantos questionamentos ao mesmo tempo que nos fornecem intimidade com o problema, também complexifica seu delineamento, produz movimentos

por suas variáveis sem perder de vista sua máxima: buscar o implícito presente na relação da práxis dos professores com a produção acadêmico-científica. Qual a aproximação que se faz? Quais os limites e contornos da ação de um e de outro? Quais as vias por onde circulam esse diálogo?

Na esteira destes processos e mais precisamente do contato e dos sentidos que se estabelecem na relação práxis do docente da Educação Infantil e a teorização científica produzida com esta dimensão do ensino básico, perguntamo-nos: o que têm potência para estabelecermos um diálogo ético[11] e parceiro entre pesquisa acadêmica e a práxis docente? A afirmação de uma política de produção de pesquisas que nos apontem para uma cientificidade que dialogue horizontalmente com a práxis do professor, que o ajude a refletir sua práxis, que aproxime linguagem e discursos, capacitando ambos (pesquisa científica e práxis) em seus processos de *reflexão na ação*[12], ou imprimir rigores e sentidos na produção acadêmico-científica que satisfaçam a priori desejos outros?

> Apesar das recentes reformas levadas sob a bandeira da emancipação dos professores, muitas das investigações feitas no campo da educação permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula para os que estão fora da sala de aula. (ZEICHNER, p.17, 1993)

Ainda embasada na reflexão supracitada de Zeichner (1993), cujo objeto teórico são as "práticas de ensino"- sem o intuito de culpabilizar professores, pesquisadores ou quaisquer órgão e programa de fomento à pesquisa, esse trabalho objetiva trazer à análise a relação existente entre a produção acadêmico-científica produzida com os professores da educação infantil em seus cotidianos docentes. Em interface com a práxis- formulada em Shön (2000), como uma superação à concepção positivista que a fundamenta pelos princípios da racionalidade técnica[13]. Defendendo-se a posição de que os educadores devem "pensar o que fazem enquanto fazem", construindo suas competências apoiadas sobre uma base reflexiva. A propulsão acenada por Giroux (1997) através do conceito "professor como intelectual transformador", relembra-nos o professor como sendo um conhecedor de suas atividades profissionais, tornando-se capaz de desvendá-la, esmiuçá-la, como fruto de uma construção histórica e cotidiana de seu saber sobre seu fazer, povoando seu espaço, produzindo e reforçando conhecimento, colaborador e protagonista das pesquisas que instituímos cientificidade.

---

[11] Em Paulo Freire, a ética é tratada como um princípio de uma educação libertadora e humanizante. Nessa instância, Freire considera que não haja manipulação entre os discursos de um e do outro. (Dicionário Paulo Freire, p.167, 2010)

[12] Segundo Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Um momento que gera mudanças, que refletimos e reorganizamos em meio a ação presente.

[13] A racionalidade técnica considera a competência profissional meramente como a aplicação do conhecimento aos problemas instrumentais da prática.

Neste ponto, pretendemos neste trabalho ter expressa a práxis que os professores da Educação Infantil estão vivenciando, interpretadas nas dissertações e teses produzidas na Educação Infantil de Vitória-ES, porém atravessadas por conceitos que partam do entendimento do professor como um intelectual, entrelaçando-se com as perspectivas teóricas que abrangem o campo da formação docente. Pois entendemos que a parceria que se estabelece entre as pesquisas acadêmicas que são escritas e explicitadas (em resultados que perpassam rigor científico) e a práxis dos docentes, acabam por instituir significados muitos nessa relação. Essas pesquisas ainda destacam elementos diversos a cerca dos processos de formação que se passam no cotidiano educacional e descortinam perspectivas pelas quais os professores realizam seu trabalho.

Mediante este pensar, a hipótese sobre a existência de um horizonte dialógico entre o que é pesquisado e para quem é pesquisado, solidifica-se como o componente pelo qual as questões problematizadoras deste trabalho gravitam, buscando entender melhor os limites e as verdadeiras possibilidades desta interação dialógica para que ela se torne efetiva e relevante para ambos, pois se de um lado valorizamos o papel da pesquisa na constituição e fortalecimento da Educação enquanto área de cognição, produtora de conhecimentos próprios em seus campos (formação de professores, currículo, políticas, linguagens...), existe por outro lado uma dificuldade bastante comum em perceber como essas "descobertas", "ciências" e "tecnologias" produzidas em forma de pesquisas acadêmico - científicas se movem, se organizam, para se fazerem presentes nas práxis dos docentes, acentuando a ciência no contexto dos cotidianos vivenciados pelos docentes da Educação Infantil, atribuindo valor inovador para a produção de conhecimento no campo da formação dos docentes.

A produção acadêmico-científica e a práxis docente da educação infantil

- ***A produção acadêmico-científica do programa de pós--graduação em educação (PPGE) da universidade federal do espírito santo (UFES)***

Inicialmente, como etapa de delimitação da temática desta pesquisa e elucidação da hipótese de tese; partimos do banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo) compreendido no período de 2006-2017. Essa seleção deve-se em primeiro plano ao desejo da pesquisadora em verificar as implicações existentes no que tange à parceria, e que se encontra materializada na relação existente entre as escolas municipais – onde são realizadas as pesquisas de campo de tais dissertações e teses, e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de onde pesquisadores através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) realizam seus estudos científicos e concretizam suas pesquisas.

Versamos sobre o levantamento das pesquisas no âmbito da Pós-Graduação *Strictu Sensu* – lugar privilegiado de produção de conhecimento na área da educação, tendo como objetivo destacar a relação da práxis cotidiana dos professores pesquisados no período compreendido entre os anos 2006-2017 e que constam no banco de dados do PPGE/UFES (Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo), com a produção acadêmico-científica.

Esta etapa justifica-se pela importância de se conhecer e acompanhar produções de dissertações e teses de doutorado, nos desafiando a atualizar os discursos sobre determinada área, percebendo descontinuidades e contradições (MESSINA, 1998), possibilitando uma análise reflexiva dos estudos desenvolvidos da temática em determinado período.

A escolha do evento ocorreu a partir de critérios como: representatividade, abrangência, na pesquisa em Educação. Considerando que o PPGE/UFES é referência na divulgação de resultados de pesquisa realizadas em programas de Pós-graduação em Educação na região da Grande Vitória.

Através da leitura inicialmente dos resumos de teses e dissertações publicados pelos pesquisadores buscamos o termo descritor "Formação de professores", e quais apresentavam o termo da "Práxis" ou a perspectiva do professor "reflexivo" em suas referências.

Adotamos como procedimento metodológico a coleta de dados via uma pesquisa documental, mediante uma varredura junto aos bancos de dados do PPGE/UFES relativa a um estado da arte ou estado do conhecimento, concernente ao acesso de professores da Educação Infantil às pesquisas *strictu sensu* como recurso à práxis em seus processos cotidianos de formação.

O acesso ao banco de dados expresso no tópico deste artigo foi realizado no primeiro trimestre de 2018, através do portal do PPGE/UFES - que torna público os resumos de dissertações e teses concluídos no programa, bem como permite a leitura do trabalho na íntegra em arquivo PDF.

A seleção deste como banco de dados deve-se a implicação da temática da pesquisa com o programa –, e coincide com o momento em que programa PPGE/UFES completa quarenta anos de existência, o que de certa forma instiga os discentes a uma análise das produções anteriores objetivando ressaltar as produções futuras de dissertações e teses a necessidade de manterem verticalizadas as discussões de suas temáticas qualificando continuamente o que já se encontra configurado como estado da arte.

Tendo por finalidade fazer uma síntese capaz de integrar as produções de conhecimento acerca dos usos das pesquisas *Strictu Sensu* nas práxis cotidianas dos professores da Educação Infantil, foram analisados resumos de dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), de 2006 a 2018.

Amparamos-nos teoricamente em Bakhtin (1997) para compreender resumos como um gênero do discurso, visto que este têm determinada finalidade e condições específicas de produção. Os resumos podem ser lidos como um enunciado definido, pela noção de acabamento de todo e qualquer enunciado e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção. Enquanto gênero do discurso, cada resumo tem elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), imersos no enunciado. Se os resumos são lidos como partes de uma cadeia de comunicação verbal, sua análise assume também o princípio de dialogismo de Bakhtin: o texto se estabelece a partir da leitura, entendida como um diálogo entre o texto e os leitores, que por sua vez produzirão infinitas releituras.

O texto assume nessa instância, seu caráter qualitativo de pesquisa, pois em LEITE (2008) pode-se afirmar que é característico ao método qualitativo "realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau ou intensidade de um determinado fenômeno" (p.100).

No processo da coleta de dados optou-se pela pesquisa bibliográfica, que de acordo com OLIVEIRA (2012) trata-se de um de estudo que analisa obras, artigos ou documento coletados diretamente de sua fonte científica. Sendo oportuno o contato também direto do pesquisador com a leitura e categorização dos dados.

As duas teses e oito dissertações, foram classificadas mediante a presença de conteúdos semelhantes em seus enunciados, mas com conceito de amplo significado, como exemplo: a "formação docente" e a "formação pedagógica"; assim , os resumos apresentaram leituras convergentes, sendo possível defini-los em duas categorias teóricas: categoria **1) Formação continuada nas práticas docentes e pedagógicas dos professores ,** categoria **2) Concepções de pesquisas que procuraram compreender de onde partem os saberes das práticas do professores**. Provocando um afunilamento do objeto de estudo **"práxis dos professores versus acesso às produções acadêmico-científico"**, possibilitando como etapa seguinte uma discussão sobre o que foi levantado.

HIPÓTESE DA PESQUISA

Como já mencionado anteriormente, daremos atenção aos dados referentes a oito dissertações e duas teses em Educação, que em seus resumos convergiram diretamente à temática da **Educação Infantil.**

Entretanto, como mencionado acima, foram elucidadas duas categorias teóricas, a saber: **1) Formação continuada nas práticas docentes e pedagógicas dos professores 2) Concepções de pesquisas que procuraram compreender de onde partem os saberes das práticas dos professores**, que encaminham as classificações dos resumos investigados.

Na categoria **Formação continuada nas práticas docentes e pedagógicas dos professores** aparecem sete dissertações de Mestrado e duas teses de doutorado:

BITENCOURT (2017), busca compreender a trajetória da formação continuada e sua relação com a consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. O trabalho realçou as narrativas das experiências de formação dos professores e compreendeu o lugar da formação continuada no CMEI na sua relação com os pressupostos debatidos na produção acadêmica.

CASTRO (2017) acredita que a educação infantil necessita ter o ensino como eixo para sua organização e sinalizar alguns elementos sobre a avaliação da aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica, sendo tal discussão uma contribuição às propostas da formação de professores.

RANGEL (2016) **i**nvestigou as possibilidades de as narrativas de professoras de educação infantil potencializar processos formativos. A pesquisa reconhece a necessidade de envolver as professoras nos processos de planejamento e desenvolvimento das atividades de formação assumindo as narrativas como lócus de formação.

REIS (2015) buscou compreender como estão configuradas as equipes gestoras de Educação Infantil e as dinâmicas do seu trabalho em interface com o desafio da formação e atuação profissional.

LOVATI (2014) explorou um tema pouco estudado: a educação infantil no Campo. O estudo também mostrou avanços relacionados aos aspectos de acompanhamento pedagógico das instituições, dos espaços físicos e das formações continuadas e confirmou o fortalecimento das políticas voltadas às instituições do campo. O estudo constatou a importância de se priorizar formações específicas para as profissionais da educação infantil do campo, para que se discutam os diversos temas que circunscrevem este contexto.

GOMES (2011) aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, problematizando, valorizando e vivenciando a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

LORETO (2009) buscou acompanhar/analisar o processo de implementação de políticas públicas para formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva inclusiva, no município da Serra-ES. Entrelaçou fios com Direito no contexto e nas relações instituídas na sociedade entrelaçadas com a criança com necessidades educacionais especiais

PRATES (2016) ao discutir currículo e formação de professores em sua tese , potencializa a emergência de novos espaços e tempos de formação de

professores e novos modos de composição e experimentações com as crianças na educação infantil, por invenções de aprendizagens afetivas.

RANGEL (2009) é uma tese cujo objetivo central foi compreender as redes cotidianas de formação continuada vivenciadas por professores de cinco Centros Municipais de Educação Infantil. A pesquisa enfatiza que não faz mais sentido uma perspectiva que assuma a formação dos professores como sujeitos destituídos de saberes-fazeres, sendo necessário promover uma formação com os professores em redes de interação e de compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Na categoria que abrange as **Concepções de pesquisas que procuraram compreender de onde partem os saberes das práticas dos professores,** sendo encontradas duas dissertações:

SOARES (2016) aponta o brincar nos enunciados docentes como vetores de seus processos formativos, e como ação que não se limite às práticas pedagógicas. Indicando atenção rumo a uma práxis que também incorpore um viés reflexivo.

STEN (2014) realizou um estudo que teve como objetivo geral compreender como se constitui o trabalho docente do professor de Arte mediado pelos processos formativos sócio-profissionais no contexto da Educação Infantil.

Ao evidenciar pesquisas que pudessem dialogar com o objeto "práxis dos professores versus acesso às produções acadêmico-científico" como lócus de investigação, os achados no banco de dados explorado (PPGE/UFES), indicaram a necessidade de estabelecer com a temática da "Educação Infantil" uma relação que incorporasse também o campo de discussão da "formação de professores", pois que ela se apresentava privilegiada em grande parte dos trabalhos encontrados, confirmando o caráter de "mapa" presente no estado da arte, e que segundo MESSINA (1998) permite-nos perceber nos discursos os "para onde vamos?", e o que irá nos possibilitar continuar caminhando em nossos levantamentos sobre "o que já existe?" em termos de produção acadêmico-científica.

A "formação continuada" expressa nos resumos examinados parece tender ao significado sobre o atendimento imediato das necessidades dos professores e suas necessidades de verem elucidadas as situações desafiantes do cotidiano, uma espécie de formação que sirva como ferramenta para a práxis. Ou ainda abrange uma dimensão da práxis que a compreende como um saber que não se separa do fazer. Nesta instância, as pesquisas acadêmico-científica aqui tratadas vão tecendo pistas para a Educação Infantil sobre como pensar o processo formativo dos professores, ao mesmo tempo em que o objeto de tais pesquisas é investigado e problematizado.

O DESIGN METODOLÓGICO DAS PESQUISAS LEVANTADAS SOBRE A PRÁXIS

Não foram encontrados entre tais resumos, algum que remetesse diretamente à discussão sobre a práxis, tampouco sobre a forma pelo qual as produções em nível de pesquisas *strictu sensu* colaborariam nos aspectos da formação e/ ou do trabalho docente.

No entanto, este trabalho vem dizer da particularidade ímpar a que se propõe: a composição de um estado da arte, uma vez que esta converge para melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas referentes ao objeto pesquisado, evitando que se façam investigações desnecessárias e ampliando saberes relativos ao que já fora pesquisado, contribuindo para a composição de um estudo científico de qualidade aos mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação em Educação.

Os delineamentos das metodologias empregadas nos trabalhos levantados, não apontam para uma curiosidade investigativa a cerca dos estudos epistemológicos que visam dar acento a relação dialógica entre pesquisa acadêmico-científica e a práxis docente. Nesta primeira aproximação tipo *survey*- muito empregada nas pesquisas americanas de Educação, onde o que se faz é um levantamento, sem uma penetração capaz de absorver mais que uma visão geral sobre determinado banco de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), averiguamos que um dos papéis de se fazer um mergulho sobre o banco de dados do PPGE/UFES foi validá-lo enquanto um dos objetos constituintes de nossa problemática e ainda, dar devido destaque ao papel que este banco ocupa na construção de nossa hipótese de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina Helena.S; CARVALHO, Janete M; BRZEZINSKI,Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** Educação e Sociedade, ano XX,n.68, Dezembro/99

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1977.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Obras escolhidas; v. 1)

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. Coleção Educação pela pesquisa. ATTA mídia e educação (DVD). Editora Paulus. São Paulo--SP,2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**, *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002, p. 257.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, F.T.; **Metodologia Científica:** métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Menga Lüdke...[et al.]- Campinas. SP: Papirus, 2001.- (Série Prática Pedagógica).

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre El estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente em los noventa.Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura.** In: Reunión de consulta tecnicasobre investigación em formácion del professorado. México, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

ROMANOWSKI, Joana Paulin.Ens, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação**. Revista diálogo educacional, vol.6,núm.19 set-dez,2006,pp.37-50.Pontifícia Universidade católica do Paraná, Paraná.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis** in STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. - 2.ed., ver.amp.1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **"Tendências investigativas na formação de professores"**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Jussara Gabriel dos; SIVIERI-PEREIRA,Helena de Ornellas. **Estado da arte na educação continuada de professores de educação infantil.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer- Goiânia, v11, n.20; p.778

SCHÖN, Donald.(1991). **The reflective turn- case studies in ando on educational practice.** Nova York: Teachers College Press, 1991

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A., (org.). Os professores e a sua formação. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UJIIE, Nájela Tavares**. Formação de professores para a Educação Infantil: Um estado da arte compreendido entre 2000 e 2011**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE.2013.Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**.- Lisboa, Educa e Autor. Tradução A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa, 1993.

_____. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revisão técnica de Elsa Garrido. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Set/1997.

_____. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v.01.n.01, p.13-40, ago/dez.20009. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elaine Luciana Sobral Dantas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
sobral.elaine@gmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
denisemcl@terra.com.br

Milena Paula Cabral de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
milenapaula@ufersa.edu.br
Grupo de Pesquisa em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem

RESUMO

Estudos e pesquisas que abordam educação da infância, cultura e currículo no contexto das práticas pedagógicas de professores da educação infantil são, atualmente, em meio às reformas curriculares nacionais em andamento, importantes na medida em que considerem as especificidades dos sujeitos da prática – professores e crianças - no cotidiano das escolas e as contribuições teórico-práticas da área. A pesquisa aqui apresentada parte da problemática atual que indaga e contextualiza os processos de reeaboração e de implementação de políticas curriculares no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Está, pois, em discussão, um currículo organizado por campos de experiências em contraposição ao currículo organizado por eixos ou áreas de conhecimento como vem sendo desenvolvido nas instituições educativas e nas propostas oficiais anteriores. Temos como objetivo investigar relações entre propostas curriculares oficiais nacionais e locais, as práticas pedagógicas cotidianas e as experiências educativas das crianças em instituições de Educação Infantil da região do Sertão Central Potiguar. Para tanto, consideramos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e empírica – na qual adotamos procedimentos da pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com professoras e crianças da educação infantil e sessões de observação com recursos audiovisuais (filmagem) e registro em diário de campo. O campo da pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho é uma instituição pública da rede municipal de Angicos/RN e os sujeitos são as crianças de quatro turmas (duas de creche e duas de pré-escola) e suas professoras. Os resultados apontam para distanciamentos entre propostas oficiais e práticas desenvolvidas. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa

tem fomentado estudos acerca das especificidades da prática pedagógica e do currículo da educação infantil, por parte dos professores. Por meio da triangulação dos dados construídos (textos de documentos, professores e crianças), temos identificado que o currículo vivido e as experiências observadas nas práticas cotidianas, por vezes, se distanciam das concepções de criança, currículo e prática pedagógica que fundamentam a educação infantil como primeira etapa educativa com finalidade sócio politica e pedagógica de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças pequenas considerando suas singularidades e especificidades culturais e humanas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Proposta Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas que abordam educação, infância, cultura e currículo no contexto das práticas pedagógicas de professores da educação infantil se definem, atualmente, em meio às reformas curriculares nacionais em andamento, como sendo importantes para a sua consolidação numa pesquisa crítica e dialógica, ou seja, que considere as especificidades dos sujeitos da prática – professores e crianças - no cotidiano das instituições educativas.

Consideramos que se o currículo é o conjunto de experiências vividas – planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis – por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo – com a força de ser "todo dia" –, apropriados, recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem.

Nas últimas décadas, temos observado ganhos legais e avanços teóricos, que reconhecem a educação infantil no contexto brasileiro como a etapa inicial da Educação Básica com função de educar-cuidar e, portanto, entendemos e defendemos que com finalidades e objetivos essencialmente educativos-pedagógicos. No entanto, ao mesmo tempo em que se articula aos outros segmentos do sistema educacional numa perspectiva de continuidade do processo educativo, a Educação Infantil guarda, em função das especificidades do sujeito a quem se destina – a criança pequena, em fase inicial e intensa de desenvolvimento – iguais especificidades frente aos outros segmentos.

Vivemos na atualidade, uma educação infantil, que vem construindo sua identidade pedagógica. A presente pesquisa parte da problemática atual que indaga e contextualiza os processos de reelaboração e de implementação de políticas curriculares no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Está, pois, em discussão, um currículo

organizado por campos de experiências em contraposição ao currículo organizado por eixos ou áreas de conhecimento como vem sendo desenvolvido nas instituições educativas e nas propostas oficiais anteriores. A BNCC organiza o currículo proposto nas DCNEI por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários.

Partindo dessas definições, temos nos questionado: Os professores conhecem os documentos oficiais e seus contextos de produção? De que formas conseguem traduzi-los em suas práticas? Que sentidos atribuem às suas definições e proposições? E as crianças? O que pensam sobre o que aprendem na escola? Quais experiências estão sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas?

Nesse contexto definimos como objetivo: investigar relações entre propostas curriculares oficiais nacionais e locais, as práticas pedagógicas cotidianas e as experiências educativas das crianças em instituições de Educação Infantil da região do Sertão Central Potiguar. Neste artigo analisamos experiências educativas que são garantidas às crianças no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na Educação Infantil em uma das instituições pesquisadas.

A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e empírica – na qual adotamos procedimentos da pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com professoras e crianças da educação infantil e sessões de observação com recursos audiovisuais (filmagem) e registro em diário de campo. O campo da pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho é uma instituição pública da rede municipal de Angicos/RN e os sujeitos são as crianças de quatro turmas (duas de creche e duas de pré-escola) e suas professoras.

Sendo assim, apresentamos nesse texto, algumas análises das observações realizadas. As sessões de observação aconteceram durante uma semana em cada grupo de crianças de quatro turmas de Educação Infantil – duas de creche e duas de pré-escola. Deste modo, definimos e optamos pela observação participante, a partir de Minayo (2007, p. 70):

> Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Considerando a inserção do pesquisador nos contextos naturais, ele vai assumindo o papel de contínuo participante / observador, pois conforme vai investigando, vai se aproximando dos sujeitos e participando de diversas formas do cotidiano escolar. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam os cuidados que devemos ter para não abandonar o papel de investigador, o que não nos impede de estabelecer uma boa relação e conviver com os sujeitos, podendo mesmo, ajudá-los a desempenharem suas atividades, não perdendo de vista que essas coisas devem ser feitas sempre com o intuito de promover os objetivos da investigação. Nesse contexto, é comum que depois de estabelecidas as relações, os sujeitos acabem esquecendo que são objetos de investigação, apesar de estarem informados dos objetivos da pesquisa desde seu início.

Buscamos identificar nas experiências educativas observadas as características e princípios que definem uma experiência de aprendizagem, considerando as proposições curriculares das DCNEI e BNCC, bem como as teorizações no campo do currículo e de suas especificidades na Educação Infantil. Oficialmente, o currículo é compreendido 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, p. 1)

Entendemos, portanto, currículo como conjunto-processo de práticas-experiências desenvolvidas em contextos educativos em torno da cultura, de objetos de conhecimento, fundamentadas em concepções e ações compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na comunidade educativa, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento integral dos educandos. E a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais.

Sendo assim, consideramos que as práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições educativas precisam garantir experiências que se constituam como transformadoras e ampliadoras dos saberes e experiências das crianças. As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que o currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências, estas compreendidas como: experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva nas interações com outras crianças e adultos e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009; FOCHI, 2015).

A discussão em torno de experiências educativas na Educação Infantil, não é recente. A ideia de um currículo que considere, possibilite e amplie experiências das crianças está presente, por exemplo, desde os fundamentos

pedagógicos da educação progressista proposta por Dewey (2007; 2011) e sua teoria da experiência humana, educativa e reflexiva.

Para ele, a criança deve aprender fazendo, suas experiências devem ser consideradas na organização curricular e ampliadas por meio de sua interação com os objetivos educacionais a serem desenvolvidos. Para tanto, propõe que independente da "matéria de estudo" o currículo deve derivar das experiências da "vida cotidiana". Na educação, tais experiências, assumem ou são definidas/organizadas por meio de princípios como a continuidade, a liberdade e a formação de atitudes e comportamentos.

Uma experiência se constitui numa atividade, na medida em que assume, por exemplo, suas características de *liberdade*, *continuidade e transformação* (DEWEY, 2002; 2007; 2011). A transformação possibilitada pela experiência pode ser explicada na seguinte definição:

> A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2013, p. 5)

Já o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011). "Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo" (FOCHI, 2015, p. 126).

Na proposta de Bondioli e Mantovani (1998) para a educação de crianças pequenas, podemos identificar também, além da continuidade, outros aspectos que devem ser considerados nas experiências educativas, que são a ludicidade e significatividade. Nessa perspectiva, as experiências se constituem na medida em que as crianças conseguem atribuir sentidos - significar suas ações e transformações por meio de diferentes linguagens.

As experiências presentes no cotidiano do CMEI pesquisados são organizadas em uma rotina institucional definida previamente que envolve uma acolhida na roda, uma "atividade dirigida", a higiene das mãos, o lanche, a higiene na escovação, outro momento de atividade e saída. Selecionamos alguns episódios para nossa análise.

As rodas iniciais estão presentes na rotina do CMEI, sendo um dos elementos fixos, podendo acontecer em cada turma de diferentes formas. De modo geral, este momento acontece por volta das 8h da manhã, após o acolhimento. Especificamente no grupo da "Creche II", ao longo dos cinco dias de observação, o momento da roda inicial se estruturava repetidamente da seguinte forma:

[...] a professora arruma as cadeiras em um círculo para o momento da roda de conversa, para que as crianças sentem e ela dê início a momento. As crianças cantam músicas no círculo, sentadas na cadeira.

(Registro de diário de campo, 23/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche II).

As crianças eram limitadas a sentar, repetir músicas e gestos todos os dias. O ritual desse momento resumia-se em fazer "orações" e cantar músicas. As professoras também sentavam nas cadeiras pequenas da roda. São cantadas músicas como "a cobra não tem pé", "sapo cururu", "borboletinha", "coelhinho (de olhos vermelhos)", "palminhas, palminhas, nós vamos bater", "sapo na beira do rio" e "o palhaço picolé". A experiência de conversar na roda, partilhar ideias, narrativas e músicas, parece ficar restrita a reprodução de sons e gestos, que não envolvem criação e protagonismo das crianças. Outros momentos com música foram observados nas demais turmas, como:

A professora colocou música e todos dançavam. A criança que no dia anterior não dançava, dançou hoje. A professora vai coordenando os movimentos das crianças, ela leva as crianças a irem para os lados, cima e baixo. E comenta com a observadora: "isto trabalha lateralidade e espaços".

(Registro de Diário de Campo, 25/04/2018, Observação realizada na sala de referência, Pré-escola I)

As experiências com música e dança podem proporcionar a criança interações com o outro,

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, conhecer seu corpo, seus limites e explorar movimentos

As crianças estão sentadas em uma mesa coletiva. A professora senta em uma mesa separada e chama as crianças individualmente. Ela mostra uma batata cortada ao meio. Neste momento, a professora mergulha a parte interna da batata na tinta, e "dá" (segurando na mão das crianças) para que as "crianças carimbem" no papel. A professora pergunta a cor da tinta carimbada e as crianças respondem: vermelho. Ao terminar, a professora corrige com mais tinta, as falhas da forma geométrica no papel.

(Registro de diário de campo, 24/04/2018 - Observação realizada na sala de referência, Creche II).

> com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. [...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espí-

> rito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p.39).

No entanto, o que pudemos observar foram momentos nos quais as crianças não contribuem na escolha das músicas e atuam como imitadoras dos gestos e movimentos coordenados pelas professoras. Situação que não envolve produção e participação ativa das crianças.

Observamos ainda, que as atividades que seguem à roda, são desenvolvidas na rotina de forma desarticulada, não se percebendo, portanto, o princípio da continuidade da experiência educativa. São momentos "estanques" que não valorizam ou contextualizam as práticas culturais dos grupos de crianças. Nos episódios descritos abaixo, pudemos perceber como as linguagens e participação das crianças nas práticas cotidianas não atendem as características necessárias para se constituir uma experiência educativa.

As crianças estão sentadas em uma mesa coletiva. A professora senta em uma mesa separada e chama as crianças individualmente. Ela mostra uma batata cortada ao meio. Neste momento, a professora mergulha a parte interna da batata na tinta, e "dá" (segurando na mão das crianças) para que as "crianças carimbem" no papel. A professora pergunta a cor da tinta carimbada e as crianças respondem: vermelho. Ao terminar, a professora corrige com mais tinta, as falhas da forma geométrica no papel. *(Registro de diário de campo, 24/04/2018 - Observação realizada na sala de referência, Creche II).*
A auxiliar chama cada criança para a atividade individual. Ela pintou em uma folha sulfite uma grama, um caule de flor e uma folha. Individualmente, ela pintou com tinta a palma da mão de cada criança e em seguida, "carimbou" a mão das crianças na paisagem no papel, simulando as pétalas das flores. *(Registro de diário de campo, 08/05/2018, Observação realizada na sala de referência, Creche III).*

Segundo Dewey (2011), existem algumas experiências que são deseducativas. Qualquer experiência que impeça a aprendizagem para futuras experiências é deseducação. Ou seja, que não tenha continuidade e não possibilite a transformação do sujeito.

> Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiên-

> cias pode ser vigorosa, intensa e 'interessante', mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p.27).

Nos episódios aqui destacados, as crianças são partícipes da atividade numa perspectiva de "reprodutoras", sendo-lhes negada a possibilidade de expressar-se. São atividades que não se constituem como boas experiências de aprendizagem, a "paisagem" não foi criada por elas, as suas mãos não foram pintadas por elas, nem sequer puderam "pintar" no papel com suas mãos da forma que queriam sua flor ou seu carimbo vermelho. A atividade não se caracterizava como registro de suas aprendizagens ou produção artística daquelas crianças.

Consideramos que a educação infantil ainda busca formalizar sua identidade nas práticas cotidianas das instituições. Nunes, Corsino e Didonet (2011) sintetizam alguns pontos que merecem destaque, e demandam reflexões e ações para pensarmos numa educação de qualidade na contemporaneidade, que modifique concepções e práticas excludentes. Nesse sentido, é importante:

> Traduzir em práticas político-pedagógicas a ideia da unidade da criança, a indivisibilidade entre o corpo e a mente, a interdependência dos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos;
>
> Buscar uma identidade de atendimento educacional que rompa com os modelos sanitarista e assistencialista, bem como com o modelo escolar instrucional e preparatório, dualidades que representam obstáculos para mudanças (Ibid; p. 75).

Considerando os limites desse texto só nos foi possível descrever e analisar brevemente esses episódios, mas de um modo geral os dados construídos na pesquisa apontam para distanciamentos entre propostas oficiais e práticas desenvolvidas. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa tem fomentado estudos acerca das especificidades da prática pedagógica e do currículo da educação infantil, por parte dos professores.

Por meio da triangulação dos dados construídos (textos de documentos, professores e crianças), temos identificado que o currículo vivido e as experiências observadas nas práticas cotidianas, por vezes, se distanciam das concepções de criança, currículo e prática pedagógica que fundamentam a educação infantil como primeira etapa educativa com finalidade sócio politica e pedagógica de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças pequenas considerando suas singularidades e especificidades culturais e humanas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significativa nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade.** – 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

VIGOTSKI, L. S. [Psicologia concreta do homem] Manuscrito de 1929. In. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. (pp. 21-44).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS DE CRIANÇAS

Daniela Cristina Nunes Mendes
danielacnmendes@gmail.com

Elaine Luciana Sobral Dantas
elaine.sobral@ufersa.edu.br
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
Grupo de Pesquisa em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem

RESUMO

Os currículos na/para educação infantil têm sido amplamente discutidos e se consolidado em políticas oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Esses documentos normativos orientam a organização de currículo por "campos de experiências" e definem quais objetivos de aprendizagem e experiências devem ser garantidas às crianças. Nesse contexto, temos levantado questionamentos: Quais os sentidos das crianças sobre as práticas cotidianas na educação infantil? O que elas têm aprendido? Como elas pensam que aprendem? O presente trabalho analisa o olhar de crianças sobre as práticas cotidianas na pré-escola, considerando os sentidos construídos por elas acerca do currículo e das experiências educativas que vivenciam/desenvolvem na escola. Temos como referências teórico-metodológicas os fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Realizamos uma pesquisa empírica realizando entrevistas coletivas semiestruturadas organizadas por meio de rodas de conversas com crianças, entrevistas individuais por meio da análise de desenhos e conversas informais em contextos de brincadeiras. Para registro, utilizamos a gravação de áudios e filmagem de cenas e diálogos. A pesquisa foi realizada em duas turmas da educação infantil – pré-escola I, com crianças de 4 anos e pré-escola II, com crianças de 5 anos, no CMEI em Angicos/RN.Na análise dos dados construídos identificamos que as crianças apontam às brincadeiras "jogar futebol", "escorregar", "bola", "brincar no balanço" como boas experiências e as "tarefas" como experiências ruins (que não gostam), como: "fazer tarefas tem muita coisa para copiar", "ficar de castigo", "não gosto de sentar na cadeira", "tirar foto", "pintar", "não gosto do livro de história, só livro de lobo", "arenga". Constroem sentidos sobre o que aprendem na escola: "namorar", "escrever", "estudar", "ler", "a pintar", "as famílias das letras", "brincar", "a respeitar", "respeitar as professoras", "a deitar", "fazer amizade", "paz", "fazer o nome", "amor", e ainda, sobre como aprendem: "vindo pra escola e estudando, prestando

atenção". Em síntese, têm considerado que as tarefas são enfadonhas e não são atrativas, e separam as brincadeiras como práticas agradáveis, mas que não se constituem como momentos de aprendizado, de lição.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Sentidos de crianças.

A Educação Infantil em nosso país vem passando historicamente por diversas transformações e reformulações, e atualmente constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, com finalidades essencialmente pedagógicas. As práticas educativas são caracterizadas pela indissociabilidade das ações de cuidar-educar e pela finalidade de desenvolvimento integral das crianças, em suas dimensões afetivas, cognitivas e motoras. No entanto, coexistem modelos, concepções e práticas históricas na Educação Infantil que permeiam funções assistencialistas, compensatórias e preparatórias, que ainda carecem de discussão e debates. Desse modo, os estudos e pesquisas na área buscam repensar e redefinir a função sócio política e pedagógica da Educação Infantil em consonância e diálogo com as mais diversas práticas institucionais vigentes a fim de garantir uma identidade para essa etapa.

> A Educação Infantil viveum intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 2)

Diante disto, os currículos na/para educação infantil têm sido amplamente discutidos e se consolidado em políticas oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Esses documentos normativos orientam a organização de currículo por "campos de experiências" e definem quais objetivos de aprendizagem e experiências devem ser garantidas às crianças.

Tais documentos definem a criança como centro do planejamento curricular e o currículo como conjunto de práticas que articulam experiências infantis como os conhecimentos e linguagens socialmente construídos.

Nesse contexto, temos levantado questionamentos: Quais os sentidos das crianças sobre as práticas cotidianas na educação infantil? O que elas têm aprendido? Como elas pensam que aprendem? O presente trabalho analisa o olhar de crianças sobre as práticas cotidianas na pré-escola, considerando os sentidos construídos por elas acerca do currículo e das experiências educativas que vivenciam/desenvolvem na escola.

Para tanto, consideramos que elas são sujeitos de direitos e devem ser ouvidas, compreendendo que ouvi-las consiste em assumir o "reconhecimento das crianças como agentes sociais" (CRUZ, 2008, p. 46) e ainda, buscamos "nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos" (CRUZ, 2008, p. 46). A criança é concebida então, 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, 2009b, p. 1)

A criança compreendida como sujeito sócio histórico e cultural é una e, ao mesmo tempo, múltipla, concebida de modo diferente em cada tempo, ou em um mesmo tempo em espaços diversos. Com isto, entendemos que não há apenas uma criança - um perfil e padrão definitivo, mas crianças e infâncias, com suas histórias e vivências, que em suas interações com o outro e o meio produzem cultura através da brincadeira.

Para investigar os sentidos destas crianças, compreendemos que:

> O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o sentido real de uma palavra é inconstante. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas, este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2010, p. 465 *apud* DANTAS, 2016, p. 52)

Partindo desses pressupostos, a pesquisa aqui apresentada tem como referenciais teórico-metodológicos os fundamentos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Realizamos uma pesquisa empírica utilizando entrevistas coletivas semiestruturadas organizadas por meio de rodas de conversas com crianças, entrevistas individuais por meio da análise de desenhos e conversas informais em contextos de brincadeiras. Para registro, utilizamos a gravação de áudios e filmagem de cenas e diálogos. A pesquisa foi realizada em duas turmas da educação infantil – pré-escola I, com crianças de 4 anos e pré-escola II, com crianças de 5 anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI do Município de Angicos/RN.

Nas entrevistas semiestruturadas coletivas realizadas em forma de rodas de conversa, registradas com recurso audiovisual (filmagem), sentamos com

as crianças e fomos dialogando para ir conhecendo-as melhor e interagindo com os dois grupos. Perguntamos sobre "o que gostam de fazer na escola? O que vocês acham que aprendem na escola? Como vocês aprendem mais? Tem alguma atividade da escola que vocês não gostam de participar? Quais as brincadeiras que mais gostam? Na escola vocês brincam? Como?", desta forma podemos irpercebendo seus sentidos sobre currículo e experiência educativa – o que/como elas fazem e aprendem na escola.

Para alimentar as entrevistas individuais propomos que as crianças produzissem desenhos sobre o que gostam de fazer na escola e o que acham que aprendem. Incentivamos que registrassem os espaços, os materiais e as atividades realizadas. E nas conversas individuais sobre os desenhos, fomos questionando sobre o que elas aprendem naquelas situações. Essa estratégia é orientada por Cruz (2008, p. 49), quando define que"para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias - feitas pela própria criança".

Outra estratégia utilizada para as entrevistas individuais foi a conversa informal alimentadas pela brincadeira. Oportunizamos um momento específico de brincadeiras livres dentro da sala, com brinquedos estruturados e alguns não estruturados da instituição, para criarmos um contexto favorável de ir conversando com as crianças acerca do que elas brincavam, do que normalmente faziam na escola e do que aprendiam. Realizamos essa conversa informal no contexto da brincadeira com cinco crianças de cada turma.

Na análise das vozes das crianças, identificamos um currículo que se materializa nas rotinas de escrita, relacionadas com situações nas quais copiam do quadro, preenchem atividades prontas xerocopiadas, veem o alfabeto, referem-se também a leitura e reconhecimento de famílias silábicas.

Nas rodas de conversa, as crianças mencionaram atividades relacionadas ao aprendizado escolar, como: "estudar", "ler", "escrever", "a pintar", "as famílias das letras", "a deitar", "fazer amizade", "fazer o nome", "fazer a tarefa", "a escrever", "a pintar", "fazer círculos", "a fazer bonequinhos", "a fazer uma bola", "a escrever as letras", etc.

Os sentidos das crianças sobre o que constitui currículo podem ser, nesse caso, consequentes dos modos como as práticas cotidianas são desenvolvidas na instituição. Não aparecem em seus discursos, aspectos relativos aos diferentes conhecimentos e linguagens socialmente construídos. E, por vezes, se opõem a ideia de currículo como concebido nas DCNEI:

> 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, 2009b, p. 1).

Esse currículo rico em interações de diferentes naturezas, que envolve experiências, conhecimentos e linguagens que ampliam o repertório social, cultural, científico e artístico das crianças, não se anuncia em suas vozes. Percebe-se, em contraponto, uma forte presença da alfabetização ancorada em práticas tradicionais de escolarização precoce que envolvem cópia, repetição e silabação.

Sendo assim, as vozes das crianças falam de uma perspectiva que se contrapõe ao currículo que busca garantir direitos de aprendizagem voltados para ações de brincar, conhecer-se, explorar, participar, conviver e expressar como previsto na BNCC.

Por vezes, identificamos que quando as crianças se referem as situações que provocam aprendizagens, citam aquelas em que ficam sentadas nas cadeiras com atividades impressas. Compreendem, pois, por brincadeiras aqueles momentos prazerosos fora da sala. Fazendo, no entanto, uma divisãoe distinção entre aprender e brincar.

É na brincadeira que as crianças interagem com o outro e o mundo, conhecem o mundo e a si mesmas, significam e (res)significam suas experiências, e portanto, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b). No entanto, as crianças entrevistadas não compreendem suas experiências de brincar como situações educativas. Para elas, são momentos livres que se diferenciam das atividades para aprender.

> A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2013, p. 5)

Consideramos, no entanto, que a brincadeira se constitui como principal experiência da criança enquanto promotora de aprendizagem. Mas, nasvozes das crianças elas sempre aparecem com oposição as situações de aprendizado, estes se caracterizam quase sempre pelas atividades de escrita.

Outro aspecto observado, especialmente nas conversas realizadas a partir da produção de desenhos, é que as crianças registram como momentos de aprendizado, as interações com suas famílias. Vimos que os espaços, experiências e pessoas que predominavam em seus desenhos eram de vivências familiares, pois as crianças desenharam o pai, mãe, irmãos e irmãs e momentos de brincadeiras com a família. Faziam referência à muitos aprendizados com o pai ou a mãe, desde ler e escrever até jogar bola.

Figura 1. Desenho Jogo de Bola

Fonte: Arquivo da pesquisa

Alguns desenhos, por sua vez, registram aprendizados com a professora e em alguns espaços da escola. As experiências descritas referem-se as situações de aprender a copiar letras e números, tirados do quadro.

Figura 2. Desenho da Sala com a Professora (atividade de quadro)

Fonte: Arquivo da pesquisa

E, muitos desenhos, representam as brincadeiras tanto em casa, como na escola. Identificamos, junto com as crianças, desenhos de parquinhos e brincadeiras, momentos de televisão, e brincadeiras realizadas no pátio.

Figura 3. Desenho do Parque

Fonte: Arquivo da pesquisa

Ao falar sobre seus desenhos, as crianças nomeavam: “um pai, uma irmã e eu”, “desenhei um saci torto”, “um pau”, “desenhei uma casa”, “futebol”, “um trator e um menino e a bicicleta”, “uma casa e uma nuvem e o sol”, “a escola”, “a professora ensinando a gente a ler”, “um coração as estrelas a lua e a sereia”. Se olhássemos rapidamente os desenhos e buscássemos interpretá-los talvez não conseguíssemos decifrar o significado original deles, visto que, por exemplo: a criança que desenhou um pau, descreveu um momento de brincadeira com músicas no pátio com os coleguinhas. Onde o pau tornou-se um violão.

Muitos dos desenhos, dos mais simples aos mais elaborados, carregam diversas histórias, muitas são fora da instituição, com a família, animais de estimação e algumas com os amigos na escola. Percebemos ainda, que os espaços das instituições não são amplos, assim as crianças passam maior parte do tempo nas salas, e no recreio vão ao parquinho. De forma que o lugar preferido da maioria das crianças entrevistadas tornou-se o parquinho.

Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir da análise dos dados obtidos constatou-se que as práticas na sala de aula não trazem grandes desafios às crianças, nem despertam nelas a curiosidade para descobrir e vivenciar experiências que possam envolvê-las e as desenvolvam integralmente, experiências estas que devem ser garantidas pela educação infantil.

> O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que

> essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. (BARBOSA, 2009, pp.47-48)

E ainda que as experiências apresentadas nas vozes das crianças estão voltadas para práticas de escrita e atividades dentro da sala de referência, num intuito de ensinar a ler e escrever.Diante dos dados construídos e das análises realizadas, conclui-se que algumas atividades têm se tornado cansativas para as crianças e não possibilitam desafios para que as mesmas se desenvolvam e aprendam integralmente. As atividades realizadas nas salas são pouco relacionadas as brincadeiras, havendo momentos específicos para isto – que não se constituem como educativos.

Observou-se também que há necessidade de haver mais formações de forma a qualificar as práticas das professoras com reflexões sobre documentos oficias e a participação das crianças na construção do currículo. É preciso também ampliar as possiblidades de ofertar experiências epráticas diversas, mesmo tendo um espaço limitado, é possível com criatividade, conhecimento e aceitando a participação das crianças - estas que sabem fazer um mundo inteiro num simples desenho, ou no monte de areia - tornar a instituição de EI repleta de experiências significativas e cativantes para as crianças que participam dela.

Sabe-se que ainda há muito que ser feito e este trabalho, buscando ouvir e analisar das vozes das crianças quanto currículo e experiência, pode ser um dos "caminhos" para ampliar os estudos sobre a Educação Infantil no Município de Angicos.Com isto, poderemos não só entender como acontecemaspráticas nas instituições, como também colaborar com as educadoras e educadores, possibilitando diversas experiências significativas as crianças. O que é possível, na medida que entendemos como ouvi-las e como trabalhar com elas e para elas se desenvolverem integralmente.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A Experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o Futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, et al (consultoria). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexões sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BAKHTIN, Mokhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mokhail**. Estética da Criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. CNE/CEB: 2009a.

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.CNE/CEB: 2009b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base,**2017**.**

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa.São Paulo: Cortez Editora,2008.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento**: Sentidos em discussão. 2016. 312 f. Tese(Doutorado em Currículo da Educação Infantil)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VIGOTSKI, L. S. [Psicologia Concreta do Homem] Manuscrito de 1929. In: **Revista Educação e sociedade**, ano XXI, nº71, julho/2000. (pp.21-44).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PROBLEMATIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Celita Maria Paes de Sousa
Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima
Amélia Maria Araújo Mesquita
Jefferson de Oliveira da Silva
Maria José Pereira Brito
Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação – Belém/Pará – Brasil
Grupo de estudos e pesquisas sobre infâncias e educação - INFANCE
celtps@hotmail.com
Agência de financiamento (PIBEX/UFPA)

RESUMO

O presente estudo é resultado preliminar das ações do projeto de extensão "Cinema, infância e educação: diálogos contemporâneos", que iniciou suas atividades em 2018 e tem como objetivo geral estimular os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e professores da educação básica a perceber o cinema como uma importante linguagem a ser utilizada em sala de aula, bem como proporcionar discussões a partir da exibição de filmes, enfatizando o caráter pedagógico e o potencial para compreender a infância enquanto uma construção social e histórica. Para o desenvolvimento do projeto organizaram-se alguns encaminhamentos metodológicos. Inicialmente, tivemos a socialização e a apresentação do projeto para os professores da educação básica e discentes do curso de Pedagogia. As atividades subsequentes foram organizadas, sempre uma vez a cada mês, contando com a participação de um debatedor da área da linguagem audiovisual e um profissional de outras áreas. Também foram organizados minicursos, com a intenção de potencializar essa linguagem em sala de aula, possibilitando aos participantes conhecimentos e formação quanto ao uso do cinema em espaços educativos. Ao longo das etapas, a coordenação, os membros e bolsistas do projeto tiveram inúmeras sessões de estudo, a fim de reunir elementos que subsidiassem as discussões e debates, tendo como base autores que discutem essa articulação do cinema com a educação, entre eles Costa (2013), Fresquet (2017) e Teixeira (2017), para balizar nossas reflexões sobre o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia e dos professores da rede pública de ensino. O texto ora apresentado é resultante da revisão bibliográfica realizada nessas sessões e traz algumas reflexões provisórias que dão conta do cinema enquanto possibilidade de aposta nas capacidades sensíveis e intelectuais dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica escolar, além do fato de ele ser um instrumento poderoso para pensarmos sobre os problemas e questões que afetam a humanidade, na medida em que abre outros horizontes quando a projeção das imagens e do som faz com que nos emocionemos com o filme.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Infância.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Cinema, infância e educação: diálogos contemporâneos" tem a intenção de fomentar a discussão sobre as diversas perspectivas da infância no mundo atual. Para tanto, buscamos utilizar a linguagem audiovisual, em especial a linguagem do cinema como instrumento de reflexão e problematização. Este projeto tem como público alvo alunos da graduação em pedagogia e professores da educação básica da rede pública ou privada. Buscamos fornecer informações e apresentar possibilidades de uso da linguagem cinematográfica na prática pedagógica dentro do ambiente escolar. A metodologia e desenvolvimento do projeto estão organizados prevendo a exibição de filmes com temáticas que giram em torno da infância e, a partir daí serão realizados debates com profissionais das mais diversas áreas. Nesse processo, priorizamos trazer no mínimo dois convidados por sessão, um voltado para a análise técnica da área do audiovisual e outro para o campo reflexivo temática do filme.

O presente projeto extensão, em desenvolvimento, está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará, tendo sido aprovado no edital nº01/2018. As atividades do projeto iniciaram-se no mês de março com as sessões de estudos com a coordenação, bolsistas e voluntários. Essas sessões de estudos vêm possibilitando aprofundar no interior do grupo questões que permeiam a função do cinema e sua relação com a educação. Nas últimas décadas, tem crescido o interesse de pesquisadores e profissionais dos meios audiovisuais em investigar e desenvolver ações que utilizam o cinema como ferramenta pedagógica, entre eles, Costa (2013), Fresquet (2017) e Teixeira (2008, 2017) Além das sessões, tivemos ao longo da execução do projeto a exibição de filmes, curtas e longa metragens, priorizando aqueles com a temática relacionada à infância.

Quanto à escolha de filmes para exibição, buscamos selecionar aqueles que fossem bem avaliados por críticos da área de cinema, porém esse não foi o único critério definido. Observamos se o filme trazia uma temática interessante para ser discutida com profissionais e discentes da educação. A primeira etapa do projeto teve a exibição de dois curtas e um longa metragem. O primeiro deles foi o curta "Dona Cristina perdeu a memória", dirigido por Ana Luiza Azevedo; o segundo foi o longa metragem "Túmulo dos vagalumes", dirigido por IsaoTakahata); o terceiro foi o curta "Disque quilombola", dirigido por David Reeks.

A partir das demandas que foram surgindo no projeto, buscamos aportes teóricos sobre cinema e educação que viessem subsidiar nossas inquietações metodológicas quanto ao uso da linguagem audiovisual na escola. Como resultado preliminar desses estudos, foi possível elaborarmos uma breve reflexão quanto à relação do cinema com a educação, fruto dos debates e diálogos e experiências vividas durante os momentos de socialização com o

público interno e externo ao projeto. Pretendemos apresentar o cinema como uma ferramenta pedagógica eficaz e com diversas possibilidades de uso: o cinema, por ser uma linguagem artística, nos permite trabalhar uma infinidade de temas em uma mesma obra, exigindo do espectador uma sensibilidade e ao mesmo tempo um posicionamento mais crítico, pois cada indivíduo percebe o mundo de uma forma singular.

O nosso Projeto de Extensão busca trazer para o debate a diversidade de infâncias presentes nas narrativas da linguagem do cinema. Sabemos que, embora o cinema represente uma realidade ou uma ficção, ele é um instrumento poderoso para pensarmos sobre os problemas e as questões que afetam a humanidade, assim como abre outros horizontes ao pensamento, quando a projeção das imagens e do som faz com que nos emocionemos com o filme. Como afirma Costa,

> A projeção na realidade cinematográfica e a identificação com os personagens fazem com que a experiência cinematográfica seja mágica e promova um enriquecimento da experiência humana, na medida em que propicia vivências novas, talvez inalcançáveis de outra forma. No entanto, o fato de o cinema ser uma narrativa ficcional não empobrece a experiência nem frustra os espectadores. Somos capazes de distinguir realidade da ficção e da fantasia, e de ponderar a esse respeito como diante de nossos sonhos – há sonhos que só devem ser sonhados, assim como há experiências que só devem ser assistidas. Essa capacidade de nos extasiarmos e de refletirmos é que dá ao cinema, e à ficção em geral, um alto valor educativo – há um "sequestro" dos nossos sentidos, mas também experiência e conhecimento novos que possibilitam reflexão, planejamento e avaliação da vida. (COSTA, 2013, p.103)

Portanto, ao trazermos esse debate para o campo da educação, neste projeto, inspiramo-nos nas reflexões de Costa (2013) porque, sem dúvida, o cinema pode ser uma opção para investigar a infância. Através dessa linguagem, podemos refletir sobre a realidade ou simplesmente nos deleitarmos com aquilo que é projetado, além de trazer elementos da cultura para a formação dos sujeitos envolvidos – professores e crianças –, oportunizando a aproximação do ser humano com temáticas do mundo globalizado.

A indústria cinematográfica vem crescendo nas últimas décadas, apresentando grande diversidade de gêneros, narrativas e abordagens com enfoques múltiplos. As infâncias e suas narrativas têm crescido nos diversos debates e espaços. Dessa forma, pretendemos dialogar com essas categorias, trazendo essas infâncias em contextos sociais e culturais a partir das realidades apresentadas no Brasil e no mundo.

Ao falarmos do uso da linguagem do cinema na educação, não estamos afirmando que essa prática seja nova. Sabemos que inúmeras experiências

vêm revelando o uso desse instrumento audiovisual, contudo, essa atividade necessita de planejamento, mais conhecimento e otimização de gestão, a serem ainda desenvolvidos.

Ao incluir a linguagem do cinema nas atividades educativas, deparamo-nos com algumas dificuldades que se configuram desde a resistência de professores e alunos, até aquelas relacionadas à infraestrutura e ao despreparo para a utilização dessa ferramenta pedagógica. Segundo Costa (2013), para que a atividade apresente resultados exitosos, é importante investir na organização e na metodologia de trabalho e, para isso, a autora apresenta algumas recomendações:

> a) O educador deve assistir ao filme e inteirar-se da obra antes de apresentá-la; b) as condições de apresentação, em termos de imagem, som e iluminação, precisam ser adequadas; c) os equipamentos devem ser testados; d) os alunos necessitam de informações sobre o conteúdo daquilo a que vão assistir e estar preparados para exibição e para as atividades que lhes serão solicitadas; e) o mobiliário onde os alunos se acomodam precisam ser adequados e oferecer conforto durante todo o tempo de exibição; f) o planejamento da aula deve incluir um momento de relaxamento e reflexão, depois da imersão no filme que a apresentação exige; g) apresentações de filmes precisam ser usadas com parcimônia e se justificarem em termos científicos e pedagógicos; h) o professor deve estar de acordo com as mais recentes pesquisas sobre o tema em foco; j) o professor deve apresentar o filme com ficha técnica e informações acerca de sua produção. (COSTA, 2013, p.109)

Avaliamos que as recomendações da autora são pertinentes, porém compreendemos que algumas indicações sejam mais adequadas para determinadas faixas etárias. Contudo, é necessário que o professor esteja atento quando a atividade contemplar as crianças da primeira infância, pois suas demandas se diferenciam daquelas das crianças maiores.

Desde que nascemos somos inseridos no mundo de visualidades, essa capacidade humana nos desperta para inúmeras coisas que fazem parte do mundo, provocando o despertar da sensibilidade, da inteligência e da subjetividade (COSTA, 2013).

A relação do cinema com educação: inquietações iniciais

Inventado no final do século XIX, o cinema é considerado uma das expressões artísticas do homem devido a ser capaz de proporcionar ao espectador as mais diversas sensações, podendo assim ser utilizado para contribuir no desenvolvimento da sensibilidade e criticidade de crianças, jovens e até mesmo adultos. Em algumas abordagens, o cinema vem sendo

usado principalmente como fonte histórica, o filme é tido meramente como mecanismo de registros de acontecimentos ou comprovação de histórias. Mas na contramão dessa visão reducionista, que não aproveita as potencialidades da linguagem cinematográfica, Ferreira (2018, p.9) afirma que "essa visão desconsidera fundamentalmente três itens importantes na análise fílmica: o processo da produção, da veiculação e da circulação dos filmes". E ainda é importante considerar que o filme deve ser analisado de forma atenciosa e com sensibilidade. Estes três fatores são muito importantes para serem trabalhados durante a análise do filme, deste modo será possível problematizar e formular algumas questões tais como: as circunstâncias e o contexto em que o filme foi produzido, qual o objetivo do filme, para quem o filme é destinado, qual o alcance e a repercussão que o filme teve na época em que foi lançado. A partir desta visão, que evidencia as potencialidades do cinema quando usado como ferramenta no processo formativo, iremos propor algumas reflexões quanto a temas, e de que forma podem ser trabalhados através da linguagem do cinema.

Trazemos neste trabalho, a partir de reflexões de alguns autores, problematizações sobre cinema enquanto ferramenta pedagógica que julgamos interessantes e que podem apontar caminhos de como trabalhar esse recurso tão importante nos espaços educativos. Não pretendemos impor uma forma única de trabalhar com linguagem audiovisual, mas sim apresentar possibilidades e potencialidades que podem servir de base para novas práticas pedagógicas.

Qualquer filme, do mais complexo ao mais simples, ao ser criado, tem uma intenção, diferentemente das outras expressões de arte que podem se manifestar de forma espontânea ou não. O filme, ao ser produzido, mesmo que ainda não tenha seu roteiro finalizado, necessita de um planejamento e sistematização. O objetivo do filme é passar uma mensagem, esteja ela implícita ou explícita. De acordo com Teixeira, os sentidos são diversos:

> No caso de filme, esse sentido estará indicado nos significantes orais, gráficos, artísticos, isto é, no conjunto dos diálogos, das imagens fixas e em movimento, bem como em todos os elementos portadores de significados que podem ser rastreados pelo observador. (TEIXEIRA, 2008, p. 29)

Do primeiro contato com o filme até a compreensão da mensagem que o filme tem para os espectadores, há alguns processos envolvidos: inicialmente, há a ambientação, momento em que o filme se inicia, apresentando o contexto em que a narrativa vai se desenrolar; em seguida, inicia-se a história, apresentando aos poucos os personagens da trama, momento em que começamos a rotular quem é o "bom" e o "mal", no caso do filme se tratar de uma obra de ficção ou um retrato da realidade. E finalmente, o fim do filme, o momento em que ocorre o desfecho da história, quando descobrimos o que acontece com os personagens, e geralmente entendemos a mensagem. O fim de um filme pode ser decisivo em seu julgamento, é o momento em que

o espectador confronta a história com as expectativas que criou acerca da história, convenhamos que nem sempre um filme atende a essas expectativas. Nesse sentido, Teixeira afirma que

> [...] temos de afirmar que todos os discursos – inclusive os discursos da produção cinematográfica – carregam um ou mais sentidos. Por isso, requerem daqueles a quem são dirigidos que se empenhem na busca do seu sentido. (TEIXEIRA, 2008, p. 29)

Todo filme apresenta uma realidade, permitindo ao espectador envolver-se com a narrativa e até mesmo comparar os acontecimentos do filme com sua própria realidade. Uma mesma cena pode proporcionar diferentes emoções, dependendo em grande parte do observador, as reações variam de acordo com a intensidade com que a pessoa se identifica com o que está sendo retratado. A subjetividade humana faz com que cada sujeito tenha uma interpretação diferente, estas divergências de ideias podem ocorrer em qualquer tema que escolhamos. Por exemplo, se selecionarmos um documentário que retrata as condições precárias em que vivem pessoas de um determinado país, ao realizarmos a exibição para um público genérico que contém pessoas de todas as classes sociais, poderíamos encontrar diversos tipos de reações expressadas pelo público, podendo haver pessoas que ajam com indiferença e outras que se comovam, identifiquem-se, surpreendam-se, emocionem-se, dentre outras emoções que podem ser vivenciadas. Esta reação estará diretamente ligada ao grau de contato que a pessoa já teve com a situação retratada pelo filme. Pode ser que haja pessoas que nem acreditem que existam pessoas que sobrevivam de forma tão precária. A capacidade de distinguir o real e o fictício vem do contato com as duas dimensões. Durante uma das palestras que tivemos no projeto de extensão, ministrada pelo cineasta Januário Guedes, o mesmo ressaltou que há dois tipos de espectador: o advertido e o inadvertido. Segundo o cineasta, o advertido é aquele que sabe diferenciar o que é real e o que é ficção. Enquanto que o inadvertido não faz a distinção entre o real e o fictício. A criança na primeira infância é inadvertida, então, devemos ter cuidado com os conteúdos a que são expostas, até mesmo em se tratando dos filmes infantis, pois, para uma criança, o universo da fantasia é visto como real. A capacidade de distinguir vem junto com o desenvolvimento cognitivo e os estímulos de pessoas mais experientes.

A relação do professor com o cinema

As transformações do mundo contemporâneo e o avanço das tecnologias passam a exigir do professor que incorpore estas tecnologias à sua prática. Mas como fazer isto se a própria formação do professor muitas vezes tem uma deficiência neste sentido? O professor sai da universidade sem o domínio tecnológico, ou em alguns casos nem teve o contato com os novos formatos de mídia. Não se trata de afirmar que em todos os cursos de pedagogia seja

assim, mas em alguns lugares os alunos não têm acesso ao mundo digital. Se não houver a interação com a cultura audiovisual durante a própria formação, dificilmente utilizarão as ferramentas como suporte em sua prática pedagógica. Ter acesso e conhecimento a respeito da linguagem cinematográfica é muito importante. Segundo Fresquet,

> Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. (FRESQUET, 2017, p.19)

No período de 2011 a 2013, foi realizada uma pesquisa com a participação de pesquisadores de quatro universidades brasileiras, entre elas, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) , sob a coordenação da professora Inês Teixeira da UFMG, utilizando como objeto de estudo um grupo de professores ativos da educação básica (de Belo Horizonte, região metropolitana e cidades do interior de Minas Gerais; Rio Branco do Acre; cidades do interior da Bahia, cidades do interior do Rio Grande do Sul). Este estudo aponta algumas características pessoais e profissionais dos entrevistados, e apresenta alguns dados estatísticos relevantes sobre a relação que os professores têm com o universo do cinema. Neste estudo foram apresentados os locais em que os docentes costumam assistir filmes, quais as mídias são mais utilizadas, a frequência em que consomem conteúdo cinematográfico, quais suas preferências quanto ao gênero fílmico e se costumam utilizar os filmes nas aulas.

O cinema é uma das formas de diversão e consumo de cultura mais comum entre as pessoas, dividindo espaço com teatro, música, entre outras. Todas estas formas de absorção de cultura passaram por mudanças ao longo do tempo, e o cinema, em especial, acabou perdendo um pouco do seu significado, devido à diversidade de recursos audiovisuais que surgiram. Inicialmente, o cinema só disputava público com a TV e sua comodidade de assistir um filme no conforto de sua casa. Hoje, quando se fala em assistir a um filme, muitas formas estão disponíveis, sendo o cinema, muitas vezes, a menos escolhida. Muitos recursos e inovações são constantemente apresentadas. O cinema acompanha o lançamento de novas formas e novas tecnologias: inicialmente havia o cinema mudo, que posteriormente avançou para o sonorizado; adiante, imagens com cor foram apresentadas; depois em 3D, Full HD, 4D, entre outros. Estas inovações sem dúvida são muito atrativas, mas ainda assim é muito difícil competir com a comodidade da TV, a diversidade que a internet é capaz de proporcionar ou a praticidade de um celular. Estas novas formas de exibir mídias acabam distanciando o público das telonas, na medida em que favorece uma fruição mais simplificada àqueles que não têm acesso às

salas de cinema. Atualmente, por mais que uma escola não possua uma sala multimídia para exibição de filmes, é possível trabalhar com o cinema: pode-se exibir um filme através de um televisor juntamente com aparelho de DVD, um computador ou notebook, ou até mesmo o professor pode usar o celular para criar seus próprios filmes em parceria com os alunos e fazer sessões de cinema na escola.

Na pesquisa realizada nas universidades já mencionadas, foi investigada a frequência, os espaços e os meios com os quais os professores assistem a filmes. Atualmente, pode-se observar a grande frequência em que as pessoas consomem conteúdo cinematográfico em casa, seja através da televisão (canais "abertos" ou "fechados"), ou usando o computador para assistir em sua própria tela, ou transmitindo as imagens para a televisão. Esse fenômeno pode ter diversos motivos, dentre eles a mobilidade urbana, os preços elevados do ingresso para o cinema, a desorganização em algumas sessões ou a grande facilidade oferecida atualmente. Os dados da pesquisa apontam os três principais meios através dos quais o cinema é veiculado:

> Tendo em vista as diferentes formas de acesso aos filmes, a televisão é o meio de maior frequência, sendo que 30% dos sujeitos investigados assistem a filmes diariamente, 37% semanalmente, 9,0% quinzenalmente, 7,0% mensalmente e 17% raramente. O DVD/internet aparece como segunda forma mais frequente, sendo que 12% dos/as docentes utilizam diariamente esses mecanismos para assistirem filmes, 33% semanalmente, 18% quinzenalmente, 16% mensalmente e 22% raramente. Por fim, o cinema é o meio cuja frequência é a menor entre todos/as os/as consultados/as. Nenhum/a entrevistado/a afirmou frequentar salas de cinema diariamente, 4,4% semanalmente, 13,3% quinzenalmente, 27,8% mensalmente e 54,4% raramente. (TEIXEIRA, 2017, p. 32)

A pesquisa coordenada por Teixeira nos aponta os reflexos dos diversos fatores que influenciam a procura reduzida pelas salas de cinemas, aspectos esses já mencionados. A facilidade de termos acesso aos filmes sem dúvidas é ótima, mas a experiência não se compara a visitar uma sala de cinema: a banalização da arte também traz algumas perdas, convenhamos que assistir um filme em casa não é a mesma coisa que ir ao cinema. Nas salas de cinema temos a iluminação ideal, a qualidade do som, a emoção de ver tudo na tela gigante, em que cenas de ação ou medo transportam o espectador para dentro da tela, numa imersão. Deste modo, dificilmente conseguiremos, por exemplo, reproduzir uma sessão 3D em casa com a mesma qualidade do cinema.

Quanto a outro aspecto discutido por Teixeira (2017), a mesma questiona até que ponto a facilidade e diversidade de mídias que possibilitam o acesso de assistir a filmes têm ampliado o senso crítico em relação a essa linguagem audiovisual. De acordo com a autora, é importante indagar:

> (...) em que medida o ato de ver filmes em casa, seja no computador ou em aparelhos de TV/DVD, também está se configurando como uma atividade que, cada vez mais, se aproxima da instrumentalização da vida na contemporaneidade? É também necessário indagar em que medida essas novas formas de acesso dos/das professores/as à produção cinematográfica está alargando seus repertório e experiência estética, pois a alteração dos suportes e das possibilidades técnicas pode não representar o alargamento deles, podendo ser uma ampliação do já existente. (TEIXEIRA, 2017, p. 42)

Desse modo, compartilhamos a reflexão da autora para ressaltarmos o quanto é fundamental que o/a professor/a busque ler, estudar e refletir sobre o uso do cinema e que, para além da incorporação desse recurso na sala de aula, o mesmo precisa dar conta dos elementos constitutivos que garanta o uso qualificado e estético nos espaços educativos.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao longo de nossas atividades, tivemos muitas experiências agradáveis e enriquecedoras, quando discutimos temas de grande relevância para os educadores em exercício e para os que estão no processo de formação. Até o presente momento, pudemos contar com o apoio de profissionais de diversas áreas. O projeto vem tendo uma aceitação significativa entre os contemplados e seus colaboradores, e tem superado as expectativas. Pois através de nossos debates surgiram relatos de professores que se entusiasmaram com a ideia de usar o audiovisual mais frequentemente ou que passaram a usá-lo como suporte em suas aulas. O educador deve saber qual filme é adequado a uma determinada idade, compreender que toda obra pode ser interpretada de diversos pontos de vista, buscar extrair ao máximo o conteúdo de cada filme.

Durante o projeto tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a linguagem cinematográfica, vivenciamos momentos engraçados, tensos, reflexivos e muitos deles emocionantes. Foi muito difícil encontrar quem não tenha se comovido ou se identificado de alguma forma com as obras apresentadas. Os filmes escolhidos abordam temáticas que nos afligem e instigam, com as quais temos contato todos os dias, todas ligadas à infância e buscando olhar pelo ponto de vista da criança. Para trabalhar com a linguagem audiovisual de forma significativa, o educador precisa ter sensibilidade e estar realmente envolvido e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como já ressaltamos ao longo do texto, o professor precisa buscar suportes teórico-metodológicos sobre o uso do cinema na escola. Não adianta somente exibir filmes ou usá-los com o objetivo de entreter as crianças enquanto prepara uma atividade. O cinema tem que ser visto como uma possibilidade a mais de conhecimento, cultura e lazer.

REFERÊNCIAS

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013.

DISQUE quilombola. Direção: David Reeks. Produção: Lia Nunes, Luiz Boffa, Daniela Meirelles e Gabriela Romeu. ES: 2012.

DONA Cristina perdeu a memória. Direção: Ana Luiza Azevedo. Produção: Luciana Tomasi, Nora Goulart. RS: Casa de cinema de Poa, 2002.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história**: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. São Paulo: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al (orgs). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____; LOPES, José. **A escola vai ao cinema**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TÚMULO dos vagalumes. Direção: IsaoTakahata. Produção: ToruHara. Tóquio: Studio Ghibli, 1988.

DAS PRÁTICAS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E INTERESSES DE UM GRUPO DE PESQUISAS

Maria Walburga dos Santos
walburgaufscar@gmail.com

Bruna Paes Junqueira Araújo
bpaes1@hotmail.com

GIAPE UFSCar *campus* Sorocaba
ufscargiape@gmail.com

INTRODUÇÃO – RESUMO

O Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), constituído em 2014, traz como um dos seus pilares a linha "Práticas e Políticas de Educação Infantil" que propõe estudos, diálogos e aprofundamento nos campos indicados, observando os movimentos da área de Educação Infantil, seja no que diz respeito às creches ou à pré-escola. Essa pesquisa refere-se a registro e histórico no interior do próprio grupo apresentando e refletindo sobre as demandas que movem pesquisadoras e pesquisadores em torno da temática infância, no espaço tempo que compreende a criação do grupo de pesquisa até a atualidade, em seu processo de fortalecimento e consolidação. A pesquisa investiga as ações do grupo e compromete-se com mapeamento da linha de "Práticas e Políticas de Educação Infantil", objetivando destacar relevância das pesquisas (sejam finalizadas ou em andamento) e projetos em sua interface nos cenários regional e nacional, em exercício que também visa traçar aspectos das preocupações que movem o grupo de pesquisa e sua inserção no contexto de discussão na Educação Infantil. É um trabalho qualitativo, de cunho bibliográfico e documental, considerando as produções desse coletivo como fontes. Dentre as contribuições observadas, temos a atualização do debate em torno das questões prementes que motivam pesquisas no campo da Educação Infantil, seus atores e relação com as pessoas que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas, notadamente professoras e professores. Ao mesmo tempo, visualizamos que o interesse em torno dos temas de pesquisas também é originado de pressões sociais do cotidiano, destacando questões como a precarização das condições de trabalho docente e atendimento às crianças em creches e pré-escolas, descumprimento às políticas públicas para a infância (ou ainda inexistência ou ineficiências de tais políticas), inadequação de práticas em relação às concepções de criança e infância no que se refere às especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil, dentre outras questões. Finalizamos com a sinalização de fortalecimento da linha no grupo de pesquisas, destacando a relevância de suas temáticas de apreço, em consonância com as produções mais recentes no campo e com o desafio de ampliar a comunicação (publicização) das pesquisas realizadas.

A linha 2 do GIAPE: "Práticas e Políticas de Educação Infantil"

No Brasil, as pesquisas em Ciências Humanas, notadamente em Educação tem tido aumento considerável de produção nas últimas décadas. A infância e a Educação infantil fazem parte desse movimento. Em artigo publicado em 2010 e referente a mapeamento e destaque de grupos de pesquisa na primeira década do século XXI que tratam da infância, criança e da Educação Infantil em vários campos, temos:

> Investigar os grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil revelou-se como uma estratégia capaz de evidenciar elementos poucos visíveis no que concerne à constituição da área da educação infantil no campo da educação. Embora as duas últimas décadas se tenham revelado férteis no incremento da pesquisa na área, verificamos que a sua inserção nos programas de pós-graduação ainda é relativamente baixa, remetendo a questões relativas ao lugar da infância e da educação infantil no campo científico em geral e, especificamente no campo da educação. (SILVA, LUZ, FARIA FILHO, 2010, p.96)

Nosso grupo de pesquisa, criado nessa década que vivemos, preocupa-se em "evidenciar elementos poucos visíveis". Ao mesmo tempo, democraticamente, abre-se para as pesquisas em pós-graduação, mas também realiza a interface com ensino e extensão. É composto por docentes e pesquisadoras da Universidade e congrega estudante de graduação e pós-graduação, professoras e professores de Educação Básica, outros profissionais.

O Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE) inicia suas atividades em setembro de 2014 na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, sob coordenação das Professoras Doutoras Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (líder) e Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (vice-líder), ambas, até então, docentes do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE - UFSCar *campus* Sorocaba). Surge com o intuito de investigar temas voltados à infância e suas respectivas relações com os campos da Arte/Educação, das políticas públicas educacionais e da Psicologia Escolar e Educacional. De forma articulada, traz à tona questões inerentes à concepções de infância, de criança, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e sua as implicações nas políticas públicas; as linguagens artísticas e expressivas na educação das crianças pequenas e na formação docente; além de possíveis intervenções psicossociais e trabalho interdisciplinar na rede de proteção, bem como a relação entre a escola, família e comunidade na proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Três linhas de pesquisa o integram: 1 - Arte, infância e educação, 2 - Práticas e Políticas de Educação Infantil e 3 - Psicologia Escolar, comunidade e proteção da criança e do adolescente.

A primeira reunião do grupo ocorreu no dia 18 de setembro de 2014 e contou com a participação das coordenadoras do grupo, pesquisadores da

Linha 3, e principalmente de alunos da graduação, do curso de Pedagogia da UFSCar, que foram convidados a conhecer o Grupo de pesquisa. Teve como proposta: discutir os principais anseios dos membros em torno das temáticas abordadas pelo GIAPE, esclarecer a forma de organização do grupo, no qual foi proposto que fossem discutidas pesquisa em andamento e/ou finalizadas por membros, uma vez que o GIAPE tem como proposta a colaboração entre seus membros no desenvolvimento de suas pesquisas sejam elas: de Trabalho de Conclusão de Curso, Iniciação Cientifica, Dissertações e Teses.

Denominada inicialmente como "Políticas de Educação Infantil", a linha 2 apresentava os seguintes objetivos e temas:

> [...] analisar: os fundamentos políticos, econômicos e sociais da educação infantil, ou seja, do atendimento educacional em creches e pré-escolas de crianças de 0 - 6 anos; bem como as funções da educação infantil e as políticas de atendimento à infância. São temas de estudos e pesquisas da linha: as concepções de infância e de criança e seus reflexos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil; Infância, diversidade e cultura: concepções e implicações nas políticas públicas; as relações entre educação infantil e ensino fundamental; Documentos orientadores para políticas em educação infantil: currículo/práticas, financiamento, formação/profissionalização (GIAPE)

Pode-se dizer que as primeiras ações da Linha 2 – Práticas e Políticas de Educação Infantil - ocorrem no mês de novembro de 2014, na segunda reunião do grupo.

Aponta-se a discussão do Projeto de Iniciação Científica de Bruna Paes Junqueira Araújo, orientada pela Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, intitulado *"O direito à Educação Infantil em Sorocaba: mapeamento das políticas públicas educacionais para a primeira infância",* na reunião do dia 13 de novembro de 2014 como uma das primeiras ações da linha, considerando que os temas abordados pela pesquisa estavam em consonância com os da linha. Na ocasião, cada membro se responsabilizou em ler o projeto e entregar para a autora e para a orientadora, comentários, observações e contribuições para a pesquisa que já estava em andamento.

Na reunião seguinte, em dezembro de 2014, deu-se continuidade em torno da pesquisa supramencionada de forma articulada com o texto de Sônia Kramer (2003) *"Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie"*, uma vez que, o texto dialogava com a pesquisa, bem como com as argumentações e questionamentos levantados pelos membros em torna da temática das politicas voltadas à infância no encontro anterior.

Porém, a linha teve maior ênfase nas reuniões do primeiro semestre de 2015. Assim, em decorrência das discussões e sugestões apresentadas na primeira reunião do ano em questões, identificou-se a partir das falas dos membros

maior interesse pelos assuntos abordados pela linha. Logo, decidiu-se iniciar o debate de textos voltados à temática de Política e Educação, inaugurando, assim, oficialmente a linha de pesquisa de Políticas de Educação Infantil.

Para fomentar o debate foram selecionados os seguintes artigos: *"Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública,"* de Vitor Henrique Paro (2002), por trazer a discussão dos conceitos de política e de educação e a relação entre eles; e o do texto de Salomão Ximenes e Ananda Grinkraut (2014), denominado *"Acesso à educação infantil no novo PNE: parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito",* por realizar um debate mais atual sobre a Educação Infantil de forma articulada ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, sancionada pelo Congresso Nacional naquele contexto.

Avalia-se que o interesse dos membros do grupos em voltar os debates para as temáticas dessa linha esteva intrinsicamente relacionado ao contexto de discussão da politicas públicas para a infância no município de Sorocaba, que com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE) emerge a necessidade de construção do Plano Municipal de Educação (PME), em que a Meta 1, concernente a Educação Infantil, vinha sendo discutidas no município, porém sem ampla participação popular, estando a cargo de membros da Secretaria da Educação e outros gestores do município. Questão relatada por membros do GIAPE, que também são integrantes do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISOR) e por membros que já atuavam na rede municipal, como docente e auxiliares de educação em creches e pré-escolas. Assim, a abordagem da temática surge como demanda do grupo e do próprio contexto das políticas educacionais municipal, ou seja, em face dos acontecimentos daquele momento.

Ainda sobre o PME, tendo em vista que os estados e municípios tinham até o final de junho de 2015 para aprovar leis que criavam os Planos Municipais, visivelmente o município de Sorocaba como tantos outros não havia se programado para realizar os debates públicos, assim, a princípio deixou-se de fora a participação popular e de segmentos vinculados à educação em suas diferentes etapas. Porém, tanto o GIAPE quanto o FEISOR se posicionaram no sentido de que as discussões ocorressem com ampla participação popular, incluindo: pais, os poderes legislativo e executivo, conselhos municipais, professores e outros profissionais da educação, o que não vinha ocorrendo.

Após forte pressão dos Fóruns de Educação, na fase final das discussões logrou uma participação mais ampla na elaboração do PME, que contou com a participação de alguns membros do GIAPE que atuaram como delegados nas discussões ocorridas em maio de 2015[14], contudo após elaboração do documento base, a demanda da população não foi considerada no documento

[14]As plenárias de discussão ocorreram em dois finais de semana na Escola Municipal Getúlio Vargas, nos dias: 23/05/15 e 24/05/15; 30/05/15 e 31/05/15.

final. Os debates em torno do PME, a participação dos membros nas audiências públicas, e o acompanhamento de todo o processo de discussão, elaboração, aprovação e de objeções ao plano aprovado, foram os destaques na linha 2, e no grupo em geral, durante as atividades do primeiro semestre de 2015.

No segundo semestre de 2015 deu-se prosseguimento aos assuntos inerentes a Linha 2. As coordenadoras do grupo e da linha, a partir das manifestações dos membros do Grupo, vislumbraram necessidade de dar continuidade aos estudos dos temas da Linha. Partindo da premissa que a mesma vinha se revelado muito importante para a formação dos integrantes, principalmente naquela conjuntura com a iminente necessidade de se refletir sobre os fundamentos políticos da Educação Infantil e as políticas de atendimento à infância, além de considerar como parte da linha estudos em torno da diversidade e da cultura, suas concepções e implicações nas políticas públicas. Temas de grande interesse para os membros das diferentes linhas de pesquisa do grupo.

Por iniciativa de duas integrantes da linha que também são membros do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região, surge a proposta de organização de um Simpósio em parceria entre o Fórum e o GIAPE, considerando os casos crescente de judicialização da Educação Infantil para garantir o acesso às creches no município, que contava, e ainda conta, com a falta de vagas nas instituições públicas, sobretudo em creches. Em agosto de 2015 ocorre o *"Simpósio Direito à Educação e a Judicialização da Educação Infantil"*, no Núcleo de Educação, Tecnologia e Cultura (ETC) da UFSCar Sorocaba, para tratar da discussão acerca da Educação Infantil como direito social de todos e a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito. Participaram como palestrantes: Elaine Moraes Ruas de Souza (da Defensora Pública de Sorocaba) e Peterson Rigato da Silva (diretor de creche e pré-escola da rede Municipal de Educação Infantil de Piracicaba, militante do Fórum Paulista de Educação Infantil e membro do grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB).

Para o encontro de setembro de 2015, a coordenadora da linha propôs os seguintes textos para discussão: o texto *"Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica"*, de Luiz Fernandes Dourado (2013), que se refere à organização federativa do país e a oferta da educação básica. Assim, o desafio apresentado aos membros foi que a partir desse contexto mais amplo apresentado pelo autor, os mesmos deveriam refletir sobre a Educação Infantil, sua oferta e desafios para as políticas de atendimento às crianças pequenas.

A segunda proposta apresentada nesse encontro, era a leitura e discussão do projeto que a coordenadora da linha apresentou para seu ingresso na Unicamp, intitulado *"Análise das políticas estaduais de apoio aos municípios para o atendimento da Educação Infantil no Brasil (2005-2015)"*, uma vez

que a mesma pretendia aprimorar o projeto a partir das contribuições dos integrantes do GIAPE, para então submetê-lo à uma agência de fomento, com pedido de financiamento, deixando o convite para quem apresentasse interesse na temática a participar da pesquisa junto com ela. Assim, desde o início do GIAPE, esse foi o segundo projeto apresentado ao grupo que contou com a contribuição dos membros.

Outra ação significativa da linha, desta vez no segundo semestre de 2015, foi a realização do "II Simpósio Direito à Educação e a Judicialização da Educação Infantil", que ocorreu em dezembro de 2015, na UFSCar *campus* Sorocaba. A ação contou com as palestrantes: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis (UNICAMP), Ana Lucia Gardenal (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Sorocaba) e Fernanda Cristina de Souza (Fórum de Educação Infantil da Região de Sorocaba). Sob coordenação das Professoras Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, Izabella Mendes Sant'ana e Andréia Regina de Oliveira Camargo, trata-se, novamente, de uma parceria entre o GIAPE e o FEISOR.

Em 2017 houve algumas mudanças na linha 2. Agora sob coordenação da Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos passa a ser denominada "Práticas e Políticas de Educação Infantil"[15]. Há algumas modificações na descrição dos temas abordados, como pode ser visualizado nos objetivos da linha constante no espelho do grupo[16] no Diretório de Grupos de pesquisa do CNPQ:

> Analisar: os fundamentos políticos, econômicos e sociais da educação infantil, ou seja, do atendimento educacional em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos; bem como as funções da educação infantil e as políticas de atendimento à infância. Temas: concepções de infância e criança e seus reflexos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil; Infância, diversidade e cultura; Documentos orientadores para políticas em educação infantil: currículo/práticas, financiamento, formação (GIAPE)

A breve modificação nos objetivos da linha dialoga com as perspectivas da nova coordenadora do eixo 2. As políticas públicas permanecem presentes, todavia, as crianças e suas infâncias, bem como a formação docente e as condições de trabalho em creches e pré-escolas, passam a ser o mote principal de discussão e pesquisa, na interface necessária com as políticas públicas. Entre 2017 e 2018[17] a linha 2, juntamente com todo GIAPE, manteve sua participação e discussões com o Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e com o FEISor. Entre as ações em parceria, podemos destacar que

[15]Vale a menção que com a saída da Profa. Luciane Muniz para a UNICAMP, assumiram a liderança do GIAPE as professoras Lucia Lombardi e Izabella Mendes Sant'Ana. A professora Maria Walburgacoordena a linha 2 na condição de membro do GIAPE.
[16]Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3033192032065788
[17] O ano de 2016 foi dedicado à extensão e pesquisa em torno do tema "Rede de proteção em Sorocaba e região"

membros da linha 2 participaram efetivamente da organização e realização dos seguintes eventos:

- *Educação Infantil em Luta*, 07 de abril de 2017. Evento realizado em parceria com Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISOR) objetivando discutir políticas públicas para o atendimento à infância em Sorocaba e propor encaminhamentos que visem a defesa dos direitos das crianças e suas famílias.
- *VII Encontro dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil da Região Sudeste*, 07 e 08 de agosto de 2017, com tema "Educação Infantil em risco". Atividade sob organização do Grupo Gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil/FPEI em conjunto com os demais fóruns da região Sudeste (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo) e o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) destinado a todos/as os/as profissionais do magistério da Educação Infantil, Professores/as, Educadores/as, Dirigentes Municipais de Educação, Coordenadores/as Pedagógicos, Supervisores/as, Diretores/as, Orientadores/as, Famílias e demais profissionais e estudantes interessados/as. Evento bianual, que pela primeira vez ocorreu em Sorocaba, na UFSCar.
- *Exclusão das crianças e descaracterização da Educação Infantil*, 17 de março de 2018. Evento que considerou atuais demandas sociais, culturais e políticas que colocam em risco conquistas e direitos das crianças e da Educação Infantil na sociedade brasileira e tendo em vista que em breve se realizará o VIII Congresso de Educação Infantil Paulista (COPEDI), o evento teve por objetivo reunir, em parceria com Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISor) e Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) estudantes, professoras e profissionais do campo e outras pessoas interessadas, para discussão, debate e proposição de temas e ações que possam ser contempladas pelo evento paulista previsto para novembro de 2018.[18]

Além desses eventos, o GIAPE e sua linha 2 esteve presente em audiências públicas com tema educação infantil, como em 26 de maio de 2017, na Câmara Municipal de Sorocaba, sob solicitação das vereadoras Iara Bernardi e Fernanda Souza, insistindo no tema "Educação Infantil em risco", observando pesquisas análises e consequências oriundos principalmente da terceirização da educação no atendimento às crianças e política de conveniamentos para Educação Infantil, notadamente creches. As debatedoras foram Adriana Momma (UNICAMP), Sylvie Klein (Prefeitura de São Paulo), Marcilene Napoleão (Prefeitura de Sorocaba) e Maria Walburga dos Santos (UFSCar).

[18] Eventos registrados, aprovados e avaliados positivamente no âmbito das atividades de extensão da Universidade Federal de São Carlos (https://proexweb.ufscar.br). Todos os eventos elencados tiveram a coordenação da Profa. Maria Walburga dos Santos e participação de membros do GIAPE. Uma observação em relação à realização do COPEDI: foi adiada para 2019.

Os exemplos acima evidenciam que a linha 2 continua a fomentar ações e pesquisas na área definida como políticas públicas. Todavia, olhar para o interior das instituições de Educação Infantil, a formação docente e as práticas efetivas têm constituído o interesse principal da linha nos últimos dois anos. Nesse intervalo, foram realizados dois eventos acadêmicos que mais uma vez apoiou-se em participantes da linha:

- I Seminário Internacional de Educação Infantil e Infância: "Brincar e o cotidiano das crianças", 11 e 12 de setembro de 2017. Evento acadêmico de caráter internacional alinhado ao tripé ensino, pesquisa e extensão com foco na Educação Infantil e na Infância. Reuniu professoras, professores, demais profissionais da área além de estudantes e pesquisadores tendo como eixo, nesse primeiro evento, o brincar no cotidiano das crianças. Nessa primeira edição, atendendo a demandas do campo, contaremos com a presença do professor e pesquisador Gilles Brougère, da Universitè Paris 13 (Universitè Paris Nord - Sorbonne Paris Cité) e da Profa. Dra. TizukoMorchidaKishimoto (FEUSP), dentre outros convidados da área.
- I Jornada de Educação Infantil UFSCar campus Sorocaba – "As infâncias na Educação Infantil" - 13 de outubro de 2018. Observando a grande demanda de Sorocaba e região em torno das questões que compreendem a Educação Infantil, a Jornada teve por objetivo ampliar debates e problematizar práticas do cotidiano do trabalho pedagógico em Educação Infantil, além de discutir políticas públicas e os sustentáculos teóricos e epistemológicos do campo na atualidade. Contou com a participação, dentre outras, das professoras Cristina D'Ávila (UFBA), Célia Serrão (UNIFESP) e Maria Letícia Nascimento (FEUSP).

A participação de membros do GIAPE nessas atividades, principalmente aquelas e aqueles que aderiram à linha 2 já evidencia as preocupações do grupo, quer em relação à teoria, quer em relação à prática. Temas como brincar, ludicidade, antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, material apostilado na Educação Infantil, formação de professores e Educação Infantil, dentre outros são discutidos em grupo e aprofundados em grupo, colabora com organização e sistematização de eventos que comunicam a um público maior e diverso preocupações e expectativas em relação à infância e a Educação Infantil. Esse rol de expectativas e preocupações também inspiram temas de pesquisa.

Participantes e pesquisas da linha 2: perfil e interesses acadêmicos

Nossa análise parte de respostas obtidas a questionário elaborado especificamente para esse trabalho e encaminhado a membros apenas da linha 2 do GIAPE. Dos treze membros listados, incluindo a coordenadora, obtivemos doze respostas.

A composição geral dessa equipe conta com dez pesquisadoras e três pesquisadores. O dado é interessante uma vez que tem se observado a crescente participação do gênero masculino na discussão e realização de pesquisas voltadas às infâncias e às crianças bem como na atuação na Educação Infantil. Cinco pessoas fizeram sua autodeclaração como brancas, seis como negras (considerando pretas e pardas) e uma não declarou. O dado vale para pensar o acesso e participação da comunidade negra à pesquisa, com temas que lhes são de interesse e sugere a necessidade de aprofundamento dessa questão, observando inclusive às políticas de ações afirmativas recentes em nossa sociedade, considerando principalmente ingresso nas universidades e institutos públicos federais. A faixa etária varia entre 22 e 45 anos de idade, absorvendo interesse desde graduandos a jovens doutores e doutoras.

Ao considerar atividade profissional, contamos com sete professoras (es), sendo seis servidoras (es) públicos: três em esfera municipal, três em esfera federal. Uma participante trabalha como professora eventual em rede pública e privada. Duas pessoas ocupam o cargo de orientação pedagógica e duas são estudantes de graduação em Pedagogia. Um participante não declarou. Geograficamente, participantes habitam e trabalham em Sorocaba e região, compreendendo as cidades de Sorocaba, Votorantim, Mairinque e Pilar do Sul. Uma integrante está em Presidente Epitácio. Infere-se que aparentemente a presença de um campus da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba, instituição que abriga o GIAPE, tem ampliado a participação e desenvolvimento acadêmico (considerando ensino, pesquisa e extensão) para essa região do interior paulista.

Em relação à formação[19], contamos com duas doutoras, uma doutoranda, um mestre, três mestrandas[20], três especialistas, uma pedagoga e duas graduandas em Pedagogia.

Pensando nos interesses de pesquisa, salientaremos primeiramente àquelas que já foram realizadas ou estão em andamento. Em seguida, apresentaremos um resumo dos temas que motivam participantes a realizarem investigações. Duas ressalvas são necessárias: a primeira diz respeito ao processo em que nos encontramos enquanto constituição do grupo de pesquisas, ou seja, em seu início: embora haja coordenação e participação de professoras doutoras com experiências em grupos de pesquisas já consolidados, o GIAPE ainda encontra-se em fase de organização de seu campo de atuação e fortalecimento de suas propostas de pesquisa, fato importante de se observar devido a recente constituição (2014) e pluralidade de interesses, uma vez que é composto por

[19] Contabilizamos o último nível de formação.

[20] Em vários campos, mas com atuação unânime em Educação: Especialização em Língua Inglesa, Ensino aprendizagem e Tradução;Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e Pedagogia Hospitalar; Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Especial e Inclusiva; em Psicopedagogia Institucional e Docência e Pesquisa para o Ensino Superior; Especialização em Gestão de Qualidade da Educação.

três linhas distintas que dialogam entre si. Segunda observação: as pesquisas de Doutorado, embora realizadas por pessoas pertencentes ao grupo, têm campo e orientação em outras universidades e por essa razão não constaram nessa análise.

Pesquisas de Mestrado: são quatro no total, uma já defendida. Temas: duas pesquisas versam a respeito do brincar como temática principal, uma no campo da formação de professores, a outra, referente aos saberes e fazeres de formadores e formadoras de docentes que são brincantes[21]. A terceira pesquisa de mestrado ocorre fora da UFSCar e traz centralidade no estudo dos direitos das crianças ao acesso à Educação Infantil, sobretudo as crianças de 0 a 3 anos de idade (debate no eixo das políticas públicas, do marco legal da infância e das formas alternativas de atendimento nacional e internacionalmente)[22]. A pesquisa já defendida foi no âmbito do ensino fundamental e buscou analisar os sentidos atribuídos por professores ao trabalho docente na escola de tempo integral no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de Sorocaba[23].

Nesse curto espaço de tempo de atuação do GIAPE registramos que a área de História da Educação em interface com as áreas de Educação e Educação Infantil se fazem presente. É o caso de pesquisa de iniciação científica[24] "História da infância na cidade de Sorocaba – SP no século XIX" que analisou as formas de viver e ser criança no século XIX a partir dos registros encontrados em acervos históricos. Da mesma autora, temos a monografia que constituiu o trabalho de conclusão de curso: "Memórias de Infância: Narrativas de velhos a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba". Bruna Araújo Paes Junqueira concluiu a monografia "Educação Infantil e movimentos sociais"[25] com ênfase na atuação dos fóruns de Educação Infantil no Brasil. Ainda sob forma de trabalho monográfico temos a pesquisa em andamento de Beatriz Ribeiro de Camargo[26], que faz um estudo de caso em uma creche pública de Sorocaba, analisando perfil socioeconômico e educacional dos adultos que educam e cuidam das crianças pequenas na referida instituição. Além disso, o trabalho busca elucidar as relações entre o trabalho efetivo realizado pelos estagiários, auxiliares de educação e professores, elencando as aproximações e os distanciamentos, além dos sentidos atribuídos à infância, docência, educação.

---

[21] Pesquisas em andamento de autoria de Angélica Paola dos Santos Ferreira Nascimento e Alessandra de Campos e Silva Rosa, respectivamente, sob orientação da Profa. Maria Walburga dos Santos.

[22] De autoria de Elisa Mariana Torres, em andamento, na UNICAMP, sob orientação da Profa. Luciane Muniz, uma das fundadoras do GIAPE.

[23] Autor: Edmar José Borges. Dissertação: "Projeto Oficina do Saber: sentidos do trabalho de professores na escola em tempo integral". Defesa em2017 (PPGED UFSCar-campus Sorocaba). Orientação: Izabella Mendes Sant'Ana.

[24] De autoria de Gabriela Maldonado Sewaybricker, com bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Orientação Profa. Maria Walburga dos Santos.

[25] Orientação Profa. Maria Walburga dos Santos. Trabalho também aceito para apresentação no GRUPECI 2018.

[26] Orientação Profa. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (não pertence ao GIAPE).

As pesquisas realizadas na linha 2 fazem coro aos cuidados elencados por Eloisa ÁciresCandau Rocha e Márcia Buss-Simão (2013) no que diz respeito às relações resguardadas entre a Educação Infantil e os estudos da infância, em especial ao considerar que se mantém como desafio, mesmo em face à consolidação ao estudos da infância "o enfrentamento das dicotomias natureza/ cultura; individual/social; corpo/mente; ação/ estrutura e até mesmo ensino/aprendizagem, exigindo que mantenhamos a vigilância sobre a natureza praxiológica do campo educativo." (p. 948). Ao mesmo tempo, reconhecemos, diante das mesmas autoras que

> Tanto a pesquisa (suas opções teóricas e metodológicas) como as diretrizes dos sistemas educativos (das orientações às ações) são balizadas, fundamentalmente, por escolhas políticas que conferem a essa interlocução uma relação de confronto de posições e perspectivas mais ou menos conservadoras ou críticas e emancipatórias. (ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2013, p. 948)

Há participantes que ainda estão em fase de construção de sua pesquisa, em busca de temas que lhes despertam interesse e que podem ser absorvidos pela academia. Esse ponto nos é particularmente caro, pois há levantamentos de pesquisa, entre eles o realizado por Silva; Luz; Faria e Filho (2010) que indicam que ainda havia no início da década desafios no campo da pós-graduação em relação à ampliação de pesquisa no campo da Educação. Entre membros ativos do GIAPE, há a pretensão de inserção nos programas de pós-graduação nacionais, tendo como temáticas destacadas como possíveis para realização de pesquisas: relações étnico-raciais na creche; acolhimento dos bebês em creches; alfabetização precoce na Educação Infantil (a partir do advento no PNAIC na pré-escola); formação continuada (de responsabilidade do indivíduo); formação em contexto (que ocorre nos locais de trabalho); e formação de sistema (de responsabilidade dos sistemas de ensino/ Secretária de Educação); os contextos de formação no viés de responsabilidade direta ou corresponsabilidade dos sistemas de ensino, como politicas públicas, que devem subsidiar/fomentar a formação dos docentes/ profissionais da educação infantil.

Além dessas questões, destacamos asmotivações à participação no GIAPE e sua contribuição, nas palavras e visão de quem atua no grupo que registramos no quadro a seguir:

"O GIAPE contribui significativamente, com as leituras e discussões por meio das trocas entre os membros do grupo" (Relato 1)

"Enquanto espaço para se pensar a infância e as políticas públicas que permeiam a Educação Infantil, tende a contribuir consideravelmente para a construção de conhecimentos para embasar minha pesquisa." (Relato 2)

"Tem contribuído na medida em que se configura um espaço para debate do tema de pesquisa e proximidade com os profissionais que atuam na rede municipal de Sorocaba." (Relato 3)

"O GIAPEpermite ampliar conhecimentos e visões para prática profissional, mantendo um diálogo permanente com profissionais que atuam nas diferentes etapas da educação básica, pois vislumbra no grupo pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas". (Relato 4)

"Manter a articulação dos conhecimentos produzidos na academia com a prática enquanto orientador pedagógico na Educação Infantil (...) Conselho Municipal de Educação (...) Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISOR) e (...) Fórum Permanente de Coordenação Pedagógica".

(Relato 5).

As declarações que trouxemos apresentam algumas características fundamentais do GIAPE, que podemos resumir em: espaço de discussão, com aprofundamento teórico;lugar de construção de conhecimento para embasamento de pesquisa acadêmica; relação de proximidade com profissionais que estão no exercício cotidiano da Educação Infantil (docentes e não docentes) e de outras esferas da Educação Básica; ambiente de articulação de conhecimentos entre coordenação pedagógica e pesquisa; agente de articulação e participação em outros movimentos sociais e de defesa dos direitos da criança e da Educação Infantil (como Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região – FEISor).

Cabe ao GIAPE, como grupo de pesquisa com inserção social observar as demandas apresentadas e continuar com seu papel formativo e fomentador de investigações que possam de fato contribuir com as expectativas e defesa de uma educação infantil com qualidade social e atenta às políticas públicas, movimentos sociais, formação docente e à diversidade e diferença que acompanham meninas e meninos que compõem às diversas infâncias brasileiras que frequentam os espaços não domésticos destinados à creches e pré-escolas.

Considerações para o momento: a linha 2 do GIAPE em sua "primeiríssima infância"

É certo que o GIAPE, assim como sua linha 2, ainda passam por sua "primeiríssima infância" como grupo de pesquisa. Analisamos que o surgimento do grupo e da linha potencializou e evidenciou questões e temáticas no campo da pesquisa que também estão presentes em outros grupos, mas que são caras e refletem o movimento também geográfico e político social onde estão inseridos tais pesquisadoras e pesquisadores. Como particularidade da linha 2, ressalta-se a constante interface entre as práticas e as políticas públicas, destacando pertencimento de parte do grupo a movimentos sociais. A presença de professores e professoras em atuação na rede pública e privada e de estudantes graduandos na área de Educação ampliam e fortalecem a relação contínua teoria-prática. Ao mesmo tempo, a organização e concretização de eventos contando com pesquisadoras e pesquisadores nacionais e internacionais incrementa a formação e proporciona elementos para entrada ou aperfeiçoamento do campo da pesquisa.

Na atualidade, o grupo extrapola sua fase de estudos para também produzir suas pesquisas. Apontamos que a inserção gradual na pós-graduação tem sido um movimento incentivado no interior do grupo e um objetivo entre os participantes da linha. Compreendemos também que esse processo dialoga com a estruturação e consolidação do campus Sorocaba da UFSCar, também jovem, e de seu programa de pós-graduação em Educação.

Com campo aberto e com muitas possibilidades, a linha 2 do GIAPE caminha para o exercício mais rigoroso e concreto da realização e divulgação de seus estudos e pesquisas, que reconhecemos que ainda são incipientes. Concordamos que há grandes desafios à frente, dentre os quais, destacamos o alerta ainda feito por Rocha e Buss-Simão: "precisamos estar alerta para os riscos de superficializações e generalizações, especialmente das contribuições vindas das ciências sociais." (2013, p. 953). Reconhecemos que realizamos exercício constante de interface com os estudos da infância, todavia, com atenção às especificidades do campo da Educação Infantil. Ao mesmo tempo as mesmas autoras nos inspiram a trabalhar e praticar pesquisas em Educação "em um permanente processo de busca que permita indicar a urgência da ação –, possibilidades de uma ação educativa mais respeitosa, de uma formação humana que dê espaço para a criação e a originalidade próprias das novas gerações. " (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p. 953-954).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; PEREZ, José Roberto Rus. **Direito à educação e a atuação 'administrativa' do Juízo da Infância e da Juventude.** Revista de Direito da Infância e da Juventude, v. 1, p. 181-191, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica.** Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.761-785.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educ. Pesqui. [online]. 2002, vol.28, n.2, pp.11-23.

ROCHA; Eloísa AciresCandal; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da Pesquisa Educacional.**Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez., 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, I. R. ; FARIA FILHO, Luciano Mendes de . **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 84-97, 2010

SOROCABA. **Plano Municipal de Educação (PME).** 2015. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

XIMENES, Salomão. GRINKRAUT, Ananda. **PNE:** parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. Caderno Cenpec, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101. jun. 2014

DOCÊNCIA NA CRECHE: O CUIDADO CORPORAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Deise Arenhart
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche
deise.arenhart@hotmail.com

Daniela Guimarães
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche
danguimaraes@uol.com.br

Núbia de Oliveira Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e docência na Creche
nnubia@terra.com.br

Ana Caroline Ferraz Borreti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche
carolcrfferraz@gmail.com

RESUMO

Este texto expõe questões de uma pesquisa institucional que teve como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos. Nessa direção, o intuito é compreender como professores de bebês enunciam os desafios do trabalho cotidiano em seus discursos, refletindo sobre eles em processos de diálogo e cotejo de pontos de vista com outros professores. Assim, a pesquisa acontece na perspectiva da pesquisa-formação, porque aliada ao processo formativo, reflexivo, enunciativo e dialógico, provocando novos sentidos para a discussão da docência na creche. Ao longo do segundo semestre de 2015, foram realizados cinco encontros de caráter investigativo e formativo com oito professoras de bebês de diferentes creches públicas do Estado do Rio de Janeiro. Cada encontro teve duração de duas horas, foi gravado, posteriormente transcrito e analisado, tendo em vista as discussões atuais no campo da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos. Vimos, nesses encontros, que a docência na creche é vivida com tensões entre discursos e práticas, em que o cuidado corporal emerge como uma dimensão importante da docência, compreendido como categoria pedagógica. Os discursos parecem evidenciar que as professoras vivem um movimento paradoxal dentro da creche no que diz respeito ao cuidado como dimensão pedagógica da docência. Por um lado, valorizam o cuidado como parte da função do professor de creche e vivem tensões com as auxiliares quando essas entendem que os cuidados corporais constituem somente função delas (das auxiliares). Por outro lado, quando vão falar de seu trabalho com as famílias,

buscando dar um sentido pedagógico à docência com os bebês, aparece um desconforto por parte das professoras quando os pais demonstram uma preocupação maior com os cuidados corporais em detrimento de outras práticas. É possível perceber, nos discursos das professoras, o deslocamento do cuidado corporal do lugar de algo que diz respeito ao doméstico e não refletido para o lugar de uma ação profissional, desde que imbuído de uma perspectiva ética, atencional e responsiva em relação ao bebê. No entanto, na descrição das práticas desenvolvidas nesses momentos de cuidado corporal aparecem contradições. A preocupação com a organização dos espaços e materiais ganha mais centralidade do que as relações estabelecidas com as crianças nesses momentos; revela-se forças instituídas e burocráticas que constituem o automatismo e limitam a reflexividade. Por fim, nos enunciados também se destacou a valorização das especificidades e singularidades das crianças como importante sentido da docência, aliada aos atos de observar, dialogar e considerar essa alteridade na orientação de propostas desenvolvidas nas brincadeiras e em outros momentos de interação, fora da rotina que envolvia o corpo. Indica-se como desafio compreender a Pedagogia do Cuidado como uma Pedagogia do Corpo que ocupa-se com a atenção conjunta, a dialogicidade que envolve a comunicação verbal e não-verbal.

Palavras-chave: Docência; Cuidado corporal; Crianças de 0 a 3 anos.

INTRODUÇÃO

Este texto expõe questões de uma pesquisa institucional em andamento que tem como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos. A partir da perspectiva da pesquisa-formação (Andrade, 2010), desde o 2º semestre de 2015, realizamos encontrosquinzenais com professoras de bebês de diferentes creches públicas, tendo em vista construir espaços de interlocução, construção de enunciados e perspectivas docentes sobre “ser professora de bebês”. Neste texto, apresentaremos discussões que emergiram dos cinco primeiros encontros.

Oestudo focaliza o desafio de compreender a identidade dos docentes na creche. Para Mantovani e Perani (1999), esta é uma *profissão a ser inventada,* constituindo-se historicamente entre os lugares do doméstico, da higiene, da saúde e da nutrição. Em estudo recente sobre a construção da docência na creche em plano nacional e, especificamente na realidade catarinense, Rocha e Batista (2015) reafirmam que a perspectiva médico-higienista se destaca na produção de um modelo institucional que compõe a base estruturante daconstituição histórica da docência na creche, corporificada nas práticas educativas e assistenciais. No contraponto eno desvio da perspectiva sanitarista, médica e higienista, é importante construir um olhar parao bebê e para a criança pequena como sujeitos ativos, relacionais. Por outro lado, trata-se

de compreender a qualidade das ações dos adultos/professores nas relações institucionalizadas com os bebês e as crianças pequenas, considerando suas possibilidades de afetá-los, desenvolvendo diálogo, atenção e contato.

Diversos estudos atuais[27] focalizam a potência dos bebês nas relações sociais, identificando-os pela capacidade de iniciar contatos, desenvolver interações, sustentar encontros com os pares, relativizando como marcas da atuação do bebê no mundo, a perspectiva do egocentrismo, a ênfase nos aspectos biológicos ou a socialização tardia. Em muitos destes estudos, o papel dos adultos/professores não é o principal foco. No entanto, ressaltam o modo como os adultos estruturam cenários para as ações dos bebês. Considera-se que os bebês, seus movimentos e os sentidos que evocam oferecem pistas para ações dialógicas por parte dos adultos/professores.

Neste contexto, Coutinho (2010), a partir de referenciais da Sociologia da Infância, sublinha as ações sociais dos bebês, buscando seus elementos constituidores. Discute o quanto a estruturação da creche, a organização do tempo e do espaço individualizam ou padronizam situações de cuidados físicos (alimentação, banho, sono...), obscurecendo os sentidos dos bebês. Além disso, pontua o quanto é importante cuidar da resposta adulta às iniciativas das crianças pequenas, indicando caminho importante na identidade e na formação de professores. Enfatiza como aspectos relevantes a serem observados pelo professor: os movimentos de reprodução/produção das crianças, as relações entre brincadeira/trabalho, o desafio de aprender a "ver as crianças".

Num outro prisma, diferentes estudos focalizam as peculiaridades da ação docente com bebês. Schmitt (2014) evidencia alguns conceitos que se mostram importantes na reflexão sobre a docência neste cenário. Por um lado, a multiplicidade simultânea das ações do professor nas interações com as crianças. Ou seja, faz parte da docência o olhar, falar e movimentar-se em direções variadas ao mesmo tempo; distribuir a atenção em vários focos. Ao mesmo tempo, a autora chama a atenção para a importância de uma Pedagogia de contexto. Ou seja, o movimento de pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças e não só a ação direta do professor.

As pesquisas com os bebês ou sobre a docência na creche apontadas realizam-se a partir da observação das relações sociais nas quais estão envolvidos nos contextos institucionais. Mas, na perspectiva de refinar a discussão sobre as ações e a identidade dos professores de bebês, emerge a importância de escutá-los sobre suas experiências de atuação e de formação, sobre os desafios, impasses e conquistas. Esse é o caminho assumido na pesquisa que embasa esse artigo.

Diante disso, o desafio é promover espaços de formação e pesquisa que possam constituir-se como espaços de enunciação dos professores sobre suas

[27]Ramos (2010), Castro (2013), Martins Filho (2016).

experiências, compreendendo-as também como formativas. Em nosso caso, a perspectiva é de fomentar a consciência discursiva dos professores sobre suas práticas e a reflexão sobre seus sentidos, contribuindo na constituição de uma "epistemologia da prática docente".

A PESQUISA: O CAMPO E A METODOLOGIA

Na perspectiva da construção de um caminho de *formação discursiva*, a partir de relações alteritárias e dialógicas, apostamos na pesquisa com os docentes como construção de espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Assim, ao longo do segundo semestre de 2015, foram realizados cinco encontros de caráter investigativo e formativo com oito professoras de bebês de duas importantes redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. Cada encontro teve duração de duas horas, foi gravado, posteriormente transcrito e analisado, tendo em vista as discussões atuais no campo da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos. Neste contexto, ganhou força a discussão sobre o cuidado corporal que será aqui explorado de modo mais detido, além de outros temas, tais como a tensão entre a relação com as famílias e as profissionais reconhecidas institucionalmente como "auxiliares".

As professoras que fizeram parte dos encontros, constituindo-se como sujeitos da pesquisa, foram alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil[28], entre os anos de 2012-2014. O processo de escolha dos sujeitos aconteceu em 2015, através de carta-convite que foi enviada aos ex-alunos do curso de especialização, convidando aqueles que trabalhavam com crianças de 0 a 3anos a integrar o grupo. Foram enviadas cartas para 32 ex-alunas do curso. Destas, nove responderam manifestando interesse pelo espaço de pesquisa-formação e oito frequentaram os encontros.

O fundamento principal que moveu a escolha pelos profissionais que tinham como referência comum o Curso de Especialização foi o desejo de abrir espaço de reflexão com eles a partir de um "chão comum" de discussões teóricas sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos, considerando também os laços de coletividade já constituídos. Outro ponto importante que moveu a escolha foi o reconhecimento da ampla experiência prática e de reflexão dessas profissionais sobre o trabalho já desenvolvido, o que qualifica também a integração delas na pesquisa.

Cabe ressaltar que o campo de estudos acerca da formação de professores na Educação Infantil aponta que um dos impasses da formação, especialmente na Universidade, tradicionalmente verbalista e disciplinar, é desviar do tecnicismo (trabalho centrado nas *técnicas para ensinar*) para atingir uma perspectiva crítica e reflexiva, o que envolve uma aproximação das realidades concretas e da experiência dos professores. (KISHIMOTO, 2002).

[28] Parceria entre o Ministério da Educação e diversas IFES no Brasil.

Neste panorama, buscamos compreender os sentidos que os professores em formação constituem sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista também constituir espaço e tempo para que reflitam sobre elas numa perspectiva de alteração e reformulação.

Para tanto, tomamos como alinhavo teórico a perspectiva da pesquisa-formação, dentro do que nos sugere Andrade (2010), como possibilidade de rompimento das relações, em sua maioria, hierárquicas e prescritivas entre os pesquisadores/formadores (da Universidade) e os professores da Educação Básica. Para a autora, a pesquisa-formação se dá na troca entre os pares que gera problematizações a partir de referências trazidas pelos pesquisadores. Neste sentido, o discurso dos professores da Educação Básica tem destaque e a interlocução se afirma como um movimento imprescindível. O diálogo coloca em pauta diferentes pontos de vista, diversidade de experiência, empatia e troca de lugares entre os sujeitos da pesquisa/professores em formação e pesquisadores/formadores.

Assim, trilhamos o objetivo de refletir sobre o quê se faz e como se faz, ou seja, o que Andrade (2010) chama de "desvendar a caixa-preta desta profissão: a prática profissional docente" (p.2). Isto é, discutir sobre a especificidade da docência com bebês, (re)colocando a questão: o que é ser professor de bebês? Entendemos esta questão como ponto de partida, uma provocação para a emergência do discurso docente sobre a prática, buscando a valorização dos sujeitos da pesquisa e suas subjetividades.

O processo da pesquisa aqui apresentado foi atravessado pela escuta ativa e pela compreensão responsiva das professoras ao longo de todos os encontros. Era uma provocação frequente das pesquisadoras que os encontros começassem a partir de uma retomada da quinzena anterior, a partir do que tinha repercutido ao longo das semanas e parecia significativo. Neste contexto, as professoras começavam remetendo-se às falas das colegas, apresentando uma atitude reflexiva a partir destas falas. Assim, o campo da pesquisa constituía-se como uma arena onde palavras e contrapalavras geravam alterações, novos modos de ver a si, ao outro e novos modos de ver e experienciar a docência com as crianças de 0 a 3 anos.

Na interlocução com as professoras, a identidade da docência com os bebês e o cuidado ético no cuidado corporal

Neste momento, analisamos uma primeira fase do caminho da pesquisa, ao longo do 2º semestre de 2015. Trazemos análises do conjunto de cincoencontros acontecidos neste período, com a participação de oito professoras de crianças de 0 a 3 anos que trabalham em diferentes creches públicas.

No decorrer dos encontros foi muito presente a relação com o cuidado do corpo das crianças como marca da docência na creche. A partir de uma

perspectiva histórico-cultural e social, a criança constitui-se subjetivamente nas relações que constrói com o outro desde o seu nascimento; então, o cuidado, como modo de relação e reconhecimento do outro, pauta e marca os sentidos de si mesmas por parte das crianças.

Para Catarsi & Freschi (2013), a partir do referencial italiano, o cuidado é uma categoria pedagógica. Coloca-se como fundamento epistemológico da prática educativa, na medida em que é um aspecto universal da vida humana. Receber cuidado implica em sentir-se acolhido pelo outro no mundo. Cuidar é cultivar um modo dinâmico e complexo de relação que permite a cada sujeito reconhecer-se no mundo. Na perspectiva médica, cuidar relaciona-se com curar ou tratar. No entanto, na visão socioeducativa, relaciona-se com a atenção para com o outro, com o interesse pelo outro. Assim, no caminho da Educação, cuidar significa acompanhar o outro com atenção em seu processo de desenvolvimento, valorizando o significado formativo da relação. Isso significa acolher e encorajar a criança, constituindo a confiança e autoestima necessárias para o crescimento.

Guimarães (2011) contribui nesta discussão, a partir da compreensão do "cuidado como ética". Mais do que como momento da rotina institucional, ação sobre a ação das crianças, cuidar éum modo de relação do adulto com a criança nos atos pedagógicos/educacionais. Ao considerarmos a ação adulta, cuidar é estar atento a si e ao outro, é desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, é escutar (com todos os sentidos), responder, compreender ativamente a criança.

De modo especial, entendendo o cuidado como uma forma de relação social (e não somente pautado no controle e na disciplina), cuidar implica em observar, responder, dialogar (não somente com a palavra, mas com todos os sentidos), valorizar o outro em suas iniciativas. Neste caminho, mostra-se uma intencionalidade pedagógica baseada na *atencionalidade* ao outro.

No campo da pesquisa com os professores, no diálogo que focalizava os sentidos da docência com os bebês, chamou-nos a atenção como emergia o tema do cuidado corporal. Por iniciativa das professoras, dois encontros foram praticamente todos dedicados à discussão do banho e de seu caráter educacional. Ao reconhecerem a importância da qualidade educacional e pedagógica deste momento da rotina, localizam suas preocupações na forma de organização das crianças no espaço, no tempo e em como distribuir os materiais. A seguir, um encadeamento de enunciados que se constituíram no primeiro encontro. Nele, podemos notar tanto o foco no contexto como organizador do banho, de modo especial à estruturação do espaço e do tempo, como o processo alteritário desencadeado na interlocução entre as professoras:

Valéria[29]: as crianças têm que tomar banho em uma hora, isso eu ainda não venci. Mas, por exemplo, quando eu dou o banho, são duas equipes uma da manhã e outra da tarde. Quando eu dou o banho de manhã com a minha auxiliar, eu tenho uma regra de, por favor, cada criança com o seu produto, cada criança com o seu shampoo. Eu sei que vocês devem estar falando "ah, mas é o óbvio", mas não é o óbvio. O óbvio é todas as crianças lá no paredão, pega o shampoo de qualquer um e "shump shump", então é linha de produção.

Bianca: o banho não acontece em um momento, o banho acontece ao longo do dia e quando a criança quer e necessita, o banho é uma necessidade (...) Com os bebês, a gente, num nível de diálogo, fala com eles porque eles já pediam, iam para a porta do banheiro, mostravam o cocô, as crianças pedem o banho.

Beatriz: na minha unidade, tem o horário do banho e isso é difícil de tirar. Então, naquele horário é de tensão, todo mundo tira a roupa, eu fico na sala, como combinado, a agente vai para o banheiro, ela leva de três em três ou de quatro em quatro e eu fico. Agora já consegui estratégias, eu coloco uma música, uma história, música do banho, eles se aquietam mais, mas tem que ficar de olho porque está enrolado na toalha, fica pelado, tem que ficar "fulano se enrola na toalha, você está pelado".

Natália: mas qual o argumento para ter horário?

Beatriz: o argumento é o tempo. Só tem um banheiro para três turmas. O banheiro é fora da sala.

Natália: quando eu entrei no maternal o banho era assim, era tipo lava jato e aí agente começou a questionar isso e um dos argumentos era isso. Por isso é que eu te perguntei o porquê. Questão de organização de horário porque outra turma precisa usar, só que eu acho que você mostrando no dia a dia que é possível... Só que não foi no mesmo ano, no ano seguinte, agente começou a organizar durante um momento do dia, vai com dois pro banheiro dá um banho e volta, só que eles já iam com tudo. Em relação ao sabonete, para mim é algo novo porque desde que eu entrei para a creche, eles padronizaram uma marca e eles pedem a marca para os maternais; todos os pais mandam. Nunca pensei em cada um ter o seu. Eu nunca parei pra questionar isso.

A preocupação em como organizar esse momento do banhose mostraimportante, tendo em vista que só é possível acompanhar atencional e intencionalmente as crianças a partir da construção de um contexto espaço-temporal favorável.

Barbosa (2000) afirma que a vida coletiva nas instituições de Educação Infantil estrutura-seno cotidiano a partir de variáveis como a organização dos espaços, os materiais que estão disponíveis e oferecem as possibilidades

[29] Identificamos as professoras, sujeitos da pesquisa, com nomes fictícios a fim de preservarmos suas identidades e evitarmos qualquer constrangimento pela exposição de seus discursos.

para as crianças. Além disso, estrutura-se a partir do tempo que, de modo geral, reproduz o modo de funcionamento de nossas sociedades capitalistas e produtivistas, marcadas pela aceleração e fragmentação. No contraponto, para Barbosa (2013), o tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver com intensidade a experiência da vida coletiva no cotidiano. Nesta perspectiva, "é ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva" (p.215).

No contexto da pesquisa, ficou mais evidente a surpresa com as possibilidades de lidar com o banho de modo mais humano, valorizando as singularidades, de maneira menos acelerada e padronizada. Evidenciaram-setensões entre atender as singularidades das crianças e as regras institucionais da creche. Por um lado, elas diziam: "isso eu ainda não venci" ou: "é difícil de tirar", deixando clara a submissão às regras institucionais. Mas, de outro lado, apresentavam alternativas e novas organizações de tempo e espaço inventadas no cotidiano.

Assim, podemos reconhecer a importância dos movimentos dessas professoras no sentido de dar ao banho uma organicidade na rotina que atenda a princípios como autonomia, singularidade, conforto, etc. Como vimos, isso passa, em muito, pelo planejamento do contexto (organização do espaço, materiais, tempo) desse momento. No entanto, a escuta, observação e atenção aos sentidos das crianças parecem ser perspectivas a construir.

Vale acrescentar que, em outros momentos do diálogo das professoras, tratam o banho como "perda de tempo", como tempo de correr, atropelo, ação sobre as crianças. Mais uma vez, o tempo determinado a priori parece um limitador de uma prática de banho que considere as singularidades de cada criança. Por outro lado, as falas revelam um esforço das professoras em pensar o momento do banho que seja para além de um momento de higiene.A partir desta constatação, perguntamos: o banho é um momento da rotina, é da creche, da instituição (somente) ou também um momento da vida da criança, com sentido para ela e provocador de sentidos sobre si mesma?

Nesta direção, a partir do diálogo com as professoras, refletimos sobre o cuidado como ética nos momentos do cuidado corporal, tal como propõe Guimarães (2011). Ou seja, atenção a si mesmo e ao outro, atenção compartilhada são perspectivas em construção.

Nos discursos das professoras, vimos que elas reconhecem e valorizam a dimensão do cuidado como atenção conjunta, espaço/tempo de construção de relações marcadas por continuidade e significação. Contudo, pela histórica constituição do campo da Educação Infantil, o cuidado/educação aparece como dimensões dissociadas no trabalho docente e tem sua correspondência, na maioria dos municípios do Brasil, na existência de profissionais com enquadramentos funcionais distintos: professores, com formação mínima em

magistério, cuja função se legitima pelo trabalho pedagógico-educacional e os agentes auxiliares, sem formação em magistério e cuja função se legitima pelos cuidados corporais, vistos como algo "menor". Ainda que já se tenha muitas discussões na área que problematizam e evidenciam os equívocos dessas dicotomias, na prática, as instituições ainda se organizam com a existência desses dois profissionais e refletem tensões na perspectiva da construção da docência compartilhada que não se baseie na dicotomização do trabalho pedagógico.

Percebemos que as professoras, nessa pesquisa, enfrentam essas tensões em seus locais de trabalho, especialmente, com as agentes auxiliares de creche, com o argumento de que o cuidado corporal faz parte de sua função, deve entrar no planejamento, portanto, não é ajuda a auxiliar, mas constitutivo da docência na Educação Infantil. A relação com o outro-auxiliar contribui para a reafirmação do professor no lugar da responsabilidade pelos momentos de cuidado corporal.

Sobre essa questão, a seguir, um encadeamento de discursos em dois dias de encontros:

Valéria: eu não dou banho hoje na minha turma porque eu quero ajudar minha auxiliar, não é esse o movimento (...)não é uma questão de ajuda, é o trabalho. A criança vai me ver na massinha e vai me ver no banho.

Natália: em relação ao meu papel como professor, de modo geral nos banhos quem dão são sóas agentes, mas eu participo desse momento, às vezes elas até me olham com olhar de estranhamento por eu estar fazendo isso porque a maioria das professoras não faz. Só que, para mim, faz parte do meu papel, eu estou sendo professora ali também, né? Mas eu acho que isso é uma construção.

Bianca: eu fiquei pensando bastante, foi o que nós discutimos na semana passada sobre rotina, a questão do banho com bebês, a fala da Viviane que ela falou que nós, professores, nós não estamos ajudando as agentes na hora do banho, e que sim, faz parte na nossa função. Eu não estou te ajudando, eu não sou legal, isso faz parte da minha função. Eu realmente não faço para ajudá-las, mas eu não tinha ainda falado isso pra elas, não tinha colocado dessa forma. Até mesmo para dar ênfase a isso assim, a essa especificidade, que eu acho que faz parte do trabalho do professor.

Catarsi & Freschi (2013) sustentam que é importante compreender se a ação de cuidado sustenta e favorece as relações e também se as relações conferem significado à ação. Os autores afirmam a importância de uma reflexão pedagógica constante, de modo especial em relação aos momentos de cuidado do corpo, realizadas cotidianamente e marcadas pela delicadeza e sensibilidade. Para os autores, uma pedagogia do cuidado é também uma pedagogia do corpo. A necessária reflexividade e a necessidade de fazerem parte de um projeto pedagógico mais amplo são especiais nestas situações,

porque se compõem de comportamentos que são marcadas pelo hábito e excessivamente espontaneísta por parte dos adultos. Para os autores, as rotinas são espaços de relações, interações e conhecimento.Que relações são estabelecidas no momento do banho para que se signifique esse momento como perda de tempo, para si e para as crianças? Que afetos podem se construir nesses momentos? Como nos colocamos numa atitude ética com as crianças para apreender seus sentidos e repensar os nossos?

No terceiro encontro, quando as discussões da dimensão organizacional do banho tinham se esgotado, surge o contraste entre a valorização do momento do banho e o mal-estar com as frequentes questões dos pais sobre esse tema. Quando o outro-família se coloca como destinatário do discurso das professoras, o incômodo com as questões relativas ao banho ganha força.

Joana: a única coisa que o pai vem me perguntar é assim: "olha só, o sapato do meu filho não voltou", ou "Ah! O meu filho foi mordido aqui". Nunca vem me perguntar assim: "Olha, gente, como é que está o meu filho? Ele está interagindo também com os demais? (...) "O que que ele vem aprendendo?"Ou: "O que de interessante ele tem aprendido com vocês?"É assim, só o cuidado. Como se os pais só esperassem o cuidado.

Valéria: (em relação ao discurso da pesquisadora): eu entendi o que você quis dizer assim, eu fiz toda uma discussão de que o banho é pedagógico, que ele faz parte da rotina da criança, que é muito importante assim como a massinha, e de repente o pai me pergunta do banho e o que eu vou falar para ele? Olha, mas tem aqui uma atividade da folha que o senhor não leu (...). Então, o pai pergunta do banho e eu falo da folha. É porque é exatamente isso. Quando o pai perguntar do banho aí você fala, mas o banho é bom! E você conta como é o banho. Você falar para ele como é esse momento e talvez ele fique estarrecido com quanta coisa no banho! Em casa é "pá, tchá tchum e pum", e aqui na creche você faz isso tudo. Eu acho que é nessa perspectiva mesmo. A gente se sente muito incomodada e quando o pai pergunta a gente tem essa questão. E eu não tinha parado para pensar sobre isso não.

Assim, vimos que os discursos parecem evidenciar que as professoras vivem um movimento paradoxal dentro da creche no que diz respeito ao cuidado como dimensão pedagógica da docência. Por um lado, valorizam o cuidado como parte da função do professor de creche e vivem tensões com as auxiliares quando entendem que os cuidados corporais constituem somente função delas (das auxiliares). Por outro lado, quando vão falar de seu trabalho com as famílias, buscando dar um sentido pedagógico à docência com os bebês, aparece o incômodo quando a preocupação dos pais se remete aos cuidados corporais, como a alimentação, higiene e sono.

A partir do discurso das professoras e do diálogo entre elas, é possível perceber o deslocamento do cuidado corporal do lugar de algo que diz respeito

ao doméstico e não-refletido para o lugar de uma ação profissional, desde que imbuído de uma perspectiva ética, atencional e responsiva em relação ao bebê.

Parece que quando os pais perguntam sobre o banho, referem-se ao cuidado protetivo ou como atenção às necessidades individuais. No caminho da construção da profissionalidade docente as professoras estranham esta perspectiva, compreendendo o cuidado como ação dialógica, escuta e resposta à criança e não somente ação *sobre* a criança. Essa tensão na compreensão das famílias e das professoras evidencia a ambiguidade que caracteriza o desenvolvimento profissional dos professores de bebês e crianças pequenas na creche, entre o controle e a atenção responsiva.

Por outro lado, foi bastante significativo perceber comoas professoras valorizavam abrincadeira, as interações e os sentidos das crianças em outros momentos da rotina. Em vários encontros, respondendo à pergunta sobre a especificidade da docência com bebês, elas falam da observação, da interação a partir do que eles propõem, o que ainda não aparece claramente no momento do banho (priorizado por elas na discussão).

Natália: eu acho que, para mim, assim, pensando bem rápido, eu acho que a minha grande inquietação na construção da identidade como professor de bebês é considerar as especificidades dos bebês: como é que eles experimentam o mundo, como é que eu vou olhar isso, como é que eles vão interagir comigo (...) Eu tenho um grupo bem diversificado. Eu tenho bebês bem bebês, que começaram a engatinhar, e tenho crianças que já são maiores, que já andam, estão começando a falar. Então, assim, o que eu nomeio como uma identidade do grupo é que os maiores têm esse cuidado com os menores que eles chamam de neném. Eles ficam assim: "neném, neném". Aí quer pegar no colo, ninar, cantar para o neném, fingem que vão dar comida para o neném. A partir disso, eu aproveitei para planejar coisas com eles sobre esse universo de neném. Eu trouxe uma boneca para eles com cocô fictício, xixi fictício. (...) A gente também fez um momento de banho coletivo em uma banheira. Foi um momento interessante de poder aproveitar o interesse deles e também de propor algumas coisas

Valéria: eu acho que essa especificidade vai ser constituída a partir de muita observação.

Joana: eu acho que mais do que observação, muita interação, relação com elas. O modo como você está ali no dia a dia, o que você, ao mesmo tempo em que observa, você está agindo junto com a criança, construindo junto com elas.

Aqui fica evidente outro sentido de ser professora de bebês, isto é, na perspectiva de um adulto que observa e propõe interações a partir do que as crianças manifestam. Essa sensibilidade trazida nas falas acima mostra a reivindicação das professoras em serem reconhecidas como ativas nas interações e nas formas de ampliar as experiências ou os saberes das crianças.

Para Tardif & Lessard (2014), a profissão docente é reconhecida como profissão das interações humanas. A relação com um "objeto humano" atravessa a ação do trabalhador. Assim, "todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto" (p.30). O trabalho educacional com os bebês interroga a humanidade dos próprios professores, trazendo à tona questões que dizem respeito à afetividade e à ética. De fato, no contexto da herança moderna que nos atravessa, é marcante a tendência à burocratização e mecanização do trabalho, produtora de indiferença em relação ao outro, principalmente quando esse outro é compreendido como "inferior" ou menos capaz, como o bebê. O discurso das professoras nesta pesquisa chama a atenção para o foco nas interações como ação docente central no cotidiano, o que se coloca a partir do reconhecimento do bebê como sujeito de iniciativa, participativo, colaborador, desviando da possibilidade de tê-lo como objeto, como "isso".

Consequentemente, os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, o que leva a professora Natália a trazer para a sala de atividades uma boneca com "cocô fictício" por exemplo. A docência constitui-se como escuta e compreensão ativas; ou seja, como capacidade de reconhecer e responder às iniciativas do outro, como destaca Joana ao referir-se à observação como mote para a ação docente. Enfim, trata-se de sublinhar o cuidado ético, resposta e responsabilidade com os bebês, seja nos momentos de cuidado corporal ou em quaisquer outros, como eixo da docência na interação com os bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de concluir, ressaltamos a importância de ouvir as professoras para perceber os sentidos que dão para a docência com os bebês a partir do olhar sobre a própria prática e do compartilhamento de sentidos possibilitado pelo diálogo ativo e alteritário. Sublinhamos a importância de dar relevo aos saberes experienciais das professoras, buscando reflexividade sobre eles, no movimento de interlocução, favorecendo a constituição dos sentidos da docência na creche.

Embora não percamos de vista que esta é uma pesquisa em andamento, arriscamos algumas conclusões a partir dessas primeiras análises. Vimos, nesses encontros, que a docência na creche é vivida com tensões entre discursos e práticas, em que o cuidado corporal emerge como uma dimensão importante da docência, compreendido como categoria pedagógica. Nessa direção, é possível reconhecer que os discursos sobre os cuidados corporais no sentido da ética, da relação e da docência parecem incipientes, carecendo de mais aprofundamentopor parte das professoras. Elas assumem no discurso o cuidado como atenção a si mesmas e às crianças, mas nas práticas narradas aparecem contradições, as forças instituídas e burocráticas que constituem o automatismo e a não reflexividade.

Os sentidos de ser professora de bebês nas relações de cuidado se revelam também na tensão entre as expectativas das famílias. Aqui, a contradição é evidente na medida em que há um desconforto por parte das professoras quando os pais demonstram uma preocupação maior com os cuidados corporais em detrimento de outras práticas. Os sentidos da docência para essas professoras perpassam não apenas pela sua compreensão e valorização da dimensão dos cuidados corporais, mas também pela necessidade de serem reconhecidas como profissionais que realizam práticas para além desses saberes e fazeres, ou numa perspectiva em que esses saberes e fazeres possam ter um sentido expandido, para além do eficientismo.

Enfim, a despeito da dificuldade de explicitarem a dimensão dialógica e atencional do trabalho pedagógico no cuidado corporal (o banho, no caso desta pesquisa), podemos dizer que nos enunciados destacou-se a valorização das especificidades e singularidades das crianças como importante sentido da docência, aliada aos atos de observar e dialogar com as crianças, nas brincadeiras e em outros momentos de interação fora da rotina que envolvia o corpo. De fato, parece um desafio a compreensão da Pedagogia do Cuidado como uma Pedagogia do Corpo que, para além da organização do contexto, ocupa-se com a atenção conjunta, a dialogicidade que envolve a comunicação verbal e não-verbal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE Ludmila. **As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/UFRJ, Projeto de pesquisa, 2010.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA Maria Carmem.**Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARBOSA Maria Carmem. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática,** Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009.Brasília, DF: 2009.

CASTRO Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil.** Texto apresentado no GT7 da 36a Reunião da ANPED, 2013.

CATARSI Enzo & FRESCHI Enrica. **Le attività di cura nel nido d'infanzia.** Parma/Itália, Edizioni Junior, 2013.

COUTINHO Angela Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2010.

GUIMARÃES Daniela. **As relações entre os bebês e os adultos na creche**: **o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil IN: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, v. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, p. 75-98, 1999.

MARTINS FILHO Altino José. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Editora Mediações, 2016.

MICARELLO Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: "sair da teoria e entrar na prática"? IN: KRAMER Sonia (org). **Profissionais da Educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. **A criança em interação social no berçárioda creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese(Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

ROCHA Eloisa Candal&BATISTA Rosa. **A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século xx.** Trabalho apresentado no GT7 da 37ª Reunião anual da ANPED, 2015.

SALAZAR DE CASTRO Joselma. **Constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SCHMITTRosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese de Doutorado. Florianópolis/SC: UFSC, 2014.

TARDIF Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOCÊNCIA NA CRECHE: ROTINA E PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Deise Arenhart
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche
deise.arenhart@hotmail.com

Daniela Guimarães
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e Docência na Creche
danguimaraes@uol.com.br

Núbia de Oliveira Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Grupo de Pesquisa Infância e docência na Creche
nnubia@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta análises parciais do campo da pesquisa "Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na educação das crianças de 0 a 3 anos" no ano de 2017. No referido período, participaram dos 6 encontros realizados, 6 professoras das redes públicas municipais do Rio de Janeiro, tendo em vista a discussão da especificidade da docência com as crianças de 0 a 3 anos. O viés metodológico foi o da pesquisa-formação, que se delineia como espaço de investigação dos saberes docentes sobre a docência com os bebês e as crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, oportunidade de reflexão e reorganização destes saberes no discurso e no diálogo entre as docentes participantes. Neste contexto, algumas situações destacaram-se nas falas e interlocuções. Primeiramente, foi muito recorrente a exposição da rotina como marco do trabalho pedagógico na creche. A rotina é compreendida como "grade", "forca", aprisionamento e as professoras, no exercício crítico em relação à padronização rotineira, colocam-se no lugar da transgressão. No entanto, no discurso docente, transgredir é improvisar, "inventor moda", diferente da possibilidade de criar novos modos de ação refletidos, intencionais, autônomos. Intencionalidade pedagógica e profissionalidade docente podem ser problematizadas tendo em vista os enunciados das professoras. Chama a atenção também o que elas identificam como participação das crianças na rotina. Por um lado, surpreendem-se com o que podem as crianças (andar, falar em pouco tempo, por exemplo); por outro lado, entendem como participação "prestar atenção nas histórias", "cantar as musiquinhas", "sentar na rodinha"; ou seja, ações que evidenciam mais a repetição e o controle corporal. A discussão do trabalho pedagógico aliado às "folhinhas mimeografadas" ou aos murais preparados pelo professor é muito presente. Percebemos que a justificativa para as ações docentes se colocam muito mais em relação a responder à gestão e

às famílias sobre os produtos da ação com as crianças do que na reflexividade colegiada e autoral sobre o trabalho realizado. Outro ponto relevante nos discursos é a compreensão da gestão das crianças em grupo. Para "controlar" os bebês e para que eles permaneçam em grupo, é preciso estratégias várias. Isso é tensionado com a ideia de interação e participação. Enfim, vale destacar que o momento da pesquisa é também ocasião de auto-crítica, ensejos de alteração nas visões e experiências compartilhadas. Em muitos momentos de diálogo entre si e com as pesquisadoras, as professoras deslocam pontos de vista, o que sublinha a fecundidade da pesquisa-formação como espaço e tempo de investigação de práticas e concepções, mas também de promoção de possibilidades de mudança.

Palavras-chave: Crianças de 0 a 3 anos; Rotina; Intencionalidade pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir questões de uma pesquisa institucional que teve como objetivo investigar, a partir dos discursos de professoras de bebês e crianças bem pequenas, os sentidos da docência na creche. A questão propulsora da pesquisa foi: qual a especificidade da docência com as crianças de 0 a 3 anos?

No decorrer do ano de 2017, foram realizados seis encontros quinzenais de caráter investigativo e formativo com professoras da rede pública do Rio de Janeiro e Niterói, todas atuantes no segmento da creche e ex-cursistas do curso de especialização em docência na Educação Infantil, ofertado pela UFRJ, UNIRIO e UFRRJ em parceria com o MEC. Cada encontro teve duração de duas horas, foi gravado, posteriormente transcrito e analisado, tendo em vista as discussões atuais no campo da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos.

O viés metodológico foi o da pesquisa-formação (ANDRADE, 2010), que se delineia como espaço de investigação dos saberes docentes sobre a docência com os bebês e as crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, oportunidade de reflexão e reorganização destes saberes no discurso e no diálogo entre as docentes participantes.Assim, a partir de uma perspectiva dialógica, se buscou construir um caminho metodológico que provocasse a reflexão sobre as práticas com base na mobilização do discurso das professoras; as pesquisadoras provocavam o diálogo a partir de perguntas que eram propulsoras de discursos responsivos. A reflexão da prática gerava alterações e afetos também das professoras entre si.

Neste contexto, ganhou força a discussão sobre a rotina como categoria pedagógica que atesta o trabalho do professor, ou seja, colocou-se como uma condição importante para a docência com os bebês e as crianças bem pequenas "dar conta da rotina". Desse modo, no presente texto, abordamos esse tema em diálogo com outras questões centrais que constituem a docência

na creche, dentre as quais destacamos a atenção na relação adulto e bebê/ criança, em contraponto a práticas pautadas no controle, na reprodução, na rigidez e automatismos que tem baseado as práticas e rotinas na creche.

Entre a atenção e o controle, a rigidez e a transgressão: rotina e docência na creche

No que diz respeito à função pedagógica na educação das crianças de 0 a 3 anos, as Diretrizes Curriculares de 2009, afirmam que a creche deve constituir-se como um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em consonância, para Barbosa (2010), quando nos referimos aos bebês e às crianças bem pequenas, é importante desviar da perspectiva de um currículo constituído por propostas de atividades dirigidas. Neste cenário, para a autora, o currículo se constrói"mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindouma história, uma *narrativa de vida*, bem como na interação com diferentes linguagens, emsituações contextualizadas" (p.5). Trata-se da "criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes" (p.5). Assim, as narrativas corporais dos bebês e os contatos afetivos que se dão mediados pelos gestos, pelo movimento, pela expressividade são caminhos privilegiados de troca entre adultos e crianças. Além disso, o currículo expõe-se na organização de contextos, ou seja, na construção de rotinas significativas para adultos e crianças, oque envolve considerar a intencionalidade pedagógica da estruturação de tempos, espaços e materiais no cotidiano.

Compreendemos que a organização das rotinas concretiza uma *narrativa de vida*, a partir da qual as crianças dão sentido às suas experiências e ao mundo que estão a conhecer. O corpo orgânico e expressivo, interface entre natureza e cultura, coloca-se como materialização da humanização dos bebês, campo de interação social; mobilizador do trabalho pedagógico e da ação dialógica do professor.

Barbosa (2010) defende uma pedagogia de encontros e relações na educação das crianças de 0 a 2 anos, enfatizando a empatia e a capacidade comunicativa como competências fundamentais do professor de bebês. Em consonância, Guimarães (2011) propõe o cuidado como ética, atenção e ação responsiva do adulto na relação com os bebês na creche. Trata-se de qualificar a educação dos bebês como ação relacional atravessada pela atenção do adulto a si e ao outro/bebê.

Os estudos da psicologia acerca da atenção dispõem lentes a partir das quais é possível compreender o desafio da ação profissional docente com os bebês. A atenção desloca-se da ideia de concentração, atributo do sujeito individual e passa a ser compreendida como movimento relacional.

Stern (1992) é um autor importante na explicitação do conceito de sintonia afetiva, ou seja, estados subjetivos compartilhados pelo bebê e o adulto de referência, evidenciando que há uma comunhão intersubjetiva, antes dos processos imitativos presentificarem-se, expondo a tendência humana à relação com o outro na estruturação dos sensos/sentidos de eu. Neste sentido, a atenção é compreendida como uma ação conjunta. A criança aprende desde muito cedo a estar atenta a quem cuida dela, a quem se mostra atento a ela.

A atenção compartilhadaexplicita a sintonia afetiva entre adultos e bebês; isto é, a capacidade de prestar atenção na atenção do outro. Pode-se perceber que a partir da metade do primeiro ano de vida, os bebês apontam e seguem a linha de visão de outra pessoa. Uma situação prototípica nessa idade é a dos bebês pela primeira vez começarem a olhar, de modo flexível e confiável, para onde os adultos estão olhando, envolvendo-se com eles em sessões relativamente longas de interação social, geralmente mediadas por um objeto. Aprendem a olhar para onde os adultos estão olhando e retornar ao adulto, para confirmar se atingiu o alvo apontado.Isso ajuda a compreender como nossa atenção, em qualquer momento da vida, é dirigida pelo olhar do outro e, por sua vez, como nosso próprio olhar arrasta consigo a atenção daqueles que nos rodeiam (SADDY, 2017).

Estas ideias convocam-nos a pensar sobre a atenção dos adultos na relação com os bebês, questionando o quanto o cuidado é importante no desvio na superproteção e invisibilização das iniciativas deles, também na contramão dos automatismos que não permitem ao adulto perceber que está sendo olhado e seguido.

> A atenção conjunta constitui um movimento de deixar-se levar pelo outro, deixando-se afetar pelo que o afeta. É poder olhar de fora de si. Tal perspectiva nos ajuda a ressignificar a noção de cuidado (...) desloca-se o cuidar como técnica, localizado em um cuidador e dirigido a um objeto de cuidado, para uma atitude atenciosa que envolve ambos. Cuidar de alguém é estar atento ao que acontece *entre* dois (SADDY, 2014, p.70).

No decorrer da pesquisa, foram recorrentes enunciações das professoras que valorizavam o que os bebês aprendiam. Sublinhavam conquistas, mostrando uma crítica em relação aos modelos escolares imputados ao berçário e aos bebês até 2 anos, por exemplo, o uso de folhas mimeografadas. Mas, ao enunciarem as conquistas, estas são descritas como comportamentos de reprodução de um modelo dado; a saber, repetição de músicas, sentar na roda. As ações consideradas pedagógicas configuram-se como “dar atividade” e as ações iniciadoras e criativas das crianças são consideradas de modo frágil. A atenção do bebê é considerada como concentração em algo, a despeito da dimensão relacional que a construção da atenção traz. Por outro lado, a atenção da professora configura-se como prestar atenção nas crianças,

na perspectiva do controle das ações dos bebês ou como *super*proteção que suspende as experiências deles.

Marina[30]: - "Eu estou com maternal I e com pré, eu pego as duas turmas, né? Eu comecei maternal I ano passado e eu me surpreendi muito com a turma do maternal (de 2 anos) porque... Assim, do que eles são capazes né? De como eles andam, de como é o desenvolvimento deles durante o ano e comecei a gostar muito de trabalhar no maternal depois que fui vendo né? Como é o andamento de tudo, de como eles participam das rodinhas, de como eles prestam atenção nas histórias, interagem, coisas que eu achava que só ia ver mais na pré-escola, não pelo contrário, eles participam até mais (...) A gente faz as rodas de conversa, a gente trabalha muito com histórias, com as musiquinhas, eles cantam as musiquinhas tão bonitinho, e aí as mães dão retorno pra gente "Tia a minha filha tava cantando a musiquinha tal que vocês cantam aqui"

Pesquisadora: O que você faz? Assim, como que é o seu trabalho...

Marina: No maternal eu fico só de manhã né? De tarde é outra professora (...) de 07h30min até 09h45min mais ou menos dou atividade, aí 09h45min é o almoço aí depois tem a hora do soninho de 10h30min em diante. Então nas atividades que eu faço com eles na rotina mesmo é todo dia, a gente tem a colação da colação a gente vai pra sala aí já faço a chamadinha com eles, eles já sentam na rodinha a gente faz a chamadinha, a janelinha do tempo, conversamos, aí cantamos as músicas, brincadeiras também com o corpo essas coisas a gente procura sempre fazer, conta uma história, pega um livro sempre na sala de leitura, lá tem livros assim, maravilhosos e a gente sempre pega um livro diferente e as brincadeiras também né? Lá tem pátio, tem um pátio externo e o parquinho e a gente sempre procura levar eles e atividades eu não dou folhinha, não dou nada disso, gente, maternal folhinha não dá né? Pelo amor de Deus, mas assim, atividades coletivas de pintura uma coisa ou outra a gente sempre faz...

(...)

Ingrid: a gente estava falando de rotinas, eu já trabalhei com berçário e, realmente, o desenvolvimento no berçário é maior até do que nos maiores (...) agora eu voltei para três anos, então dá pra trabalhar mais, eles têm mais perguntas... nossa como eles vem falando. Eu estou contando aquele livro da família, explicando os tipos de família, cada dia eu pego uma página e vou trabalhando com aquela página ali, aí tem famílias dos animais que são iguais, alguns são diferentes; assim, não tem papel, mas a gente percebe o quanto eles recontam essa história nas famílias; as mães trazem esse retorno (...) a gente não precisa de um papel mesmo, porque a oralidade está sendo desenvolvida (...). Já pensou, botar aquele livro da família pra eles pintarem, né? Não preciso disso. Estou trabalhando a coordenação motora de outra forma. Agora, com

[30] Identificamos as professoras, sujeitos da pesquisa, com nomes fictícios a fim de preservarmos suas identidades e evitarmos qualquer constrangimento pela exposição de seus discursos.

pescaria de tampinha. Eu boto uma bacia na sala e vão pescando, cada um com sua varinha e cada um vai pescando a sua tampinha. Ali, trabalhei cores, trabalhei quantidades de um a cinco e não tem papel, e não tem essa angústia...

Pesquisadora: não há certo ou errado estanques, mas a gente está construindo um caminho de reflexão, de entender os fundamentos do que a gente faz (...) fiquei pensando no que a Maura disse sobre a rotina, você falou da rodinha, musiquinhas, calendário... fiquei pensando... o que é específico dos bebês aí? Parece que isso é mais específico da pré-escola, né? Ou não? O que vocês teriam a pensar sobre isso?

Ingrid: De ser igual ou não?

Marina: é que eles se apropriam dessa rotina também, eles já sabem que vai ser daquele momento, já sentam ali, já ficam aquela coisa toda (...) é realmente porque às vezes a gente está só preocupada de não dar a folhinha, não dar tal coisa, mas acaba fazendo de outro jeito a mesma coisa

Pesquisadora: a mesma coisa, o quê?

Marina: Como posso explicar? O mesmo modelo, assim, mais tradicional. Seria uma forma de ... é que a gente só sai da sala quando precisa, né? Por exemplo, quando vai fazer ensaio para o dia das mães, quando vai ter apresentação na escola de alguma coisa, que a gente quebra essa rotina para poder dar lugar a uma outra coisa....

A rotina apareceu no discurso das professoras como uma prática que atesta o trabalho do professor. Parece que conseguir dar conta ou cumprir a rotina, descrita por elas como conseguir fazer a "rodinha", a "chamadinha", contar uma história, ganha ainda mais importância devido a desconfiança de que, com bebês, isso poderia não ser possível. Vê-se a surpresa mediante a potência das crianças bem pequenas. Ao mesmo tempo, essa possibilidade de participação assegura às professoras de que é possível a realização do trabalho docente, uma vez que esse é compreendido por estas, em grande parte, pela realização da rotina.

No entanto, percebemos o movimento de "dar atividades", agir sobre as crianças, esperando respostas pré-determinadas na maior parte das vezes. A fala da professora descreve, sobretudo, as suas próprias ações. Não vemos no enunciado as ações criadoras e relacionais das crianças, essas aparecem como aquelas que respondem e repetem as solicitações dos adultos.

No desvio do "tradicional", na contramão de "dar a folhinha", colocam-se outras atividades nas quais o que se espera das crianças já está antecipado na proposta (aprender cores, aprender quantidades, etc).

Nesta perspectiva, Schmitt (2014) evidencia o desafio de considerar as ações dos bebês e suas singularidades na composição das ações pedagógicas na

creche. A centralidade na ação do professor, num sentido da transmissividade, desvaloriza as relações e interações estabelecidas entre as crianças e a ação docente a partir do que elas mostram ou iniciam.

A ideia de cuidado e atenção numa perspectiva relacional colaboram com a problematização desta situação. Como o bebê e a criança pequena mostram atenção e acompanham o adulto, em cenas que não são necessariamente diretivas? Como a atenção do professor e seu olhar acompanham a atenção do bebê e da criança pequena? Como a organização de espaços e tempos mobilizadores de relação compõem o trabalho docente sem que, necessariamente, a resposta da criança esteja prevista?

No diálogo entre as professoras e a pesquisadora o movimento reflexivo provoca estranhamento do encaminhamento "mais tradicional" que o trabalho pedagógico toma, mesmo a partir de uma crítica às folhinhas mimeografadas e ao trabalho conteudista. É interessante como desviar da rotina rotineira, fechada na previsão, aparece como "ir para o lado de fora da sala" ou preparar algo extra a ser apresentado em outra ocasião. Como desviar da rotina rígida, a partir de uma crítica e reelaboração dela mesma em seu enquadre diário? O que podem fazer os bebês que talvez desarrume ou agregue outras práticas à rotina?

Por outro lado, é possível notar nas enunciações das professoras a qualidade da atenção no trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas. Neste sentido, a observação com caráter de apoio ao trabalho pedagógico destaca-se como ação docente; ou seja, a observação de modo intencional, para além de "tomar conta" das crianças. A partir do movimento observador intencional, outras faces das crianças também aparecem, a criação de brincadeiras, de sentidos.

Pesquisadora: mas, aí, então, a gente podia pensar isso, o que é esse pedagógico para elas (auxiliares e famílias) e quais outras alternativas, porque parece que vocês já conseguem ver isso...

Marina: já, já consigo

Pesquisadora: mas o quê? Talvez se você pudesse enunciar te ajudaria a organizar isso...

Marina: seriam as brincadeiras, o trabalho com o corpo, o movimento, o tempo todo, né? Trabalhar uma contação de história de uma forma diferente... de uma maneira mais livre... deixar alguns tempos livres, né? Para as crianças brincarem mais

Pesquisadora: e o que é pedagógico nas...

Marina: nas brincadeiras? As interações das crianças

Pesquisadora: e como você atua como professora nessa hora que eles estão livres?

Marina: mediando algumas situações se for necessário, conversando...

Pesquisadora: o que você acha Islany?

Ingrid: acho que nas brincadeiras livres a gente mais que faz mediação, a gente observa; assim, tem o pedagógico lá o tempo todo

Pesquisadora: e observar é pedagógico?

Coro das professoras: É

Ingrid: porque o quanto você vê... assim, falas deles entre si, a resolução do conflito (...) vou filmando, batendo foto, cada hora está um grupinho diferente brincando de outras formas diferentes, por mais que tenham sempre os mesmos brinquedos. É sempre o escorrega, gangorra, piscina de bolinhas e a casinha e todo o dia é uma forma diferente de eles brincarem. Por mais que a gente fique aí naquele "ah não vai cair", eu deixo ... se eles têm coragem, vamos lá (...) e eles vão lá e modificam a história, não é sempre a mesma história; não é monótono. Todos os dias, sempre a mesma coisa, às vezes pátio de manhã e pátio de tarde, mas eles brincam de outra forma, no mesmo dia.

(...)

Mônica: Quando tem intenção (observação) é uma ação pedagógica, quando não tem intenção é apenas uma observação, eu vejo assim... Assim, tá observando as crianças ali brincando "Ah elas estão brincando", mas quando tem uma ação pedagógica... Um exemplo, você organizou um espaço e aí quando elas chegarem que elas se depararam com aquele espaço e elas ficaram encantadas, uma vai pra lá outra vai pra cá e aí você começa a observar sua intenção que você teve, aí eu acho que o meu ver pedagógico tá aí, agora quando você tá ali "Ah deixa brincar, eles estão brincando"...

Aos poucos, nos diálogos, evidenciava-se que as crianças eram criadoras, mas o que os adultos solicitavam, principalmente nos espaços das salas, era repetição, aprendizagem por recognição.

Em outros momentos, nesta linha da experiência da repetição, a rotina é caracterizada como "grade", que se refere a um quadro constituído por horários fixos e atividades predefinidas pela Secretaria Municipal de Educação. A gestão faz o papel de assegurar que esse quadro/grade seja cumprido pelas professoras, atuando como fiscalizadoras das atividades docentes. Assim, vimos que, nessa perspectiva da rotina como grade, a autonomia do professor está fortemente ameaçada, bem como a perspectiva pedagógica defendida nas DCNS de 2009 que estabelece a criança como centro do planejamento curricular, num currículo que se constrói do encontro das crianças com

o mundo físico e social, organizado a partir da escuta e da mobilização de processos pedagógicos intencionalizados pelo professor.

Na leitura que fizemos das críticas recorrentes das professoras ao tal quadro/grade, vimos que essas eram feitas acompanhadas de palavras com semânticas muito fortes, que revelam sentidos de aprisionamento, escravidão ao relógio, lhes incitando a necessidade de "quebrar a rotina".

Pesquisadora: o que a gente espera e propõe para as crianças, lida com a potência criadora delas, que vocês enxergam nas brincadeiras?

Ingrid: Com certeza, não

Pesquisadora: por que você diz isso?

Ingrid: porque você falando isso, me veio... a gente é repetitivo, eles não são repetitivos, mas nós somos; essa questão da rotina; a gente sempre faz a mesma rotina, aquela sequência ali... aí se sair da sequência, parece que você se perde.

Pesquisadora: a sequência não pode ser aberta?

Ingrid: tem essa coisa que as vezes a gente fica perdido, preso num... assim presa num... como é o nome? Tem o currículo, mas não é... o negócio dos horariozinhos...

Marina: grade

Ingrid: a grade; a gente fica preso à grade... porque naminha grade segunda-feira tem horário de 20 a 30 minutos; aí você tem que correr para fazer aquilo, roda de conversa, porque você não pode extrapolar o horário.

Marina: até o parquinho tem horário também

Ingrid: aí você fica presa; eu não uso relógio; então eu sempre tô atrasada, atrapalhando os outros; porque é essa questão, a gente fica escravo do relógio

Pesquisadora: do tempo do adulto, né?

Marina: que é diferente do delas, das crianças

(...)

Ingrid: Eu fiquei presa nessa questão da rotina fiquei assim "Meu Deus, o que eu tô fazendo", a gente ainda tá preso realmente, e comecei a observar mais também pátio, essas questões assim como eles realmente conseguem não viver a rotina, mas dentro de uma rotina, mas eles vivem outra realidade, aí fiquei pensando por que os adultos tem tanta dificuldade de quebrar a rotina sem precisar quebrar, quebrar, mas assim, agir de outras formas fazendo o pedagógico, mas agindo de outras formas sem tá tão sistematizado, fiquei questionando também toda vez olhava o quadro lá dos horários, esse quadro bendito que eu tenho que seguir ele...

No caminho de superar os limites que a rotina como grade lhes impõe para o desenvolvimento de um trabalho mais autônomo e menos fragmentado no tempo e no espaço, aparece o olhar para a criança como uma possibilidade de aprender outros jeitos de viver aquilo que se repete, mas que pode ser sempre recurso para o novo. Nessa direção, os estudos das culturas infantis indicam que as crianças vivem o tempo na perspectiva da reiteração (SARMENTO, 2004). A reiteração pode ser entendida como a necessidade de repetir as mesmas atividades: escutar a mesma história, ver o mesmo filme, cantar a mesma música, repetir a mesma brincadeira ..., mas estar de tal forma atento e entregue a experiência presente que essa é sempre revestida de novo (BENJAMIN, 1992). A atividade se repete, mas a experiência não. Talvez esse seja um caminho interessante para pensarmos a relação entre rotina – constância de tempo, espaço e atividades que fornecem segurança e previsibilidade as ações infantis, – e a rotina rotineira (BARBOSA, 2006) que se estabelece quando da incapacidade do adulto para estar presente na relação com a criança, incluindo a escuta, a atenção e reconhecendo o novo que se estabelece na relação singular daquele momento vivido como experiência, como afeto.

Assim, as professoras parecem viver tensões entre o proposto e o vivido (BATISTA, 1998), entre dar conta das atividades do quadro/grade que fatiam o tempo e o espaço e considerar a experiência das crianças como indicativo que também organiza (ou deveria organizar) o vivido na instituição.

Contudo, ao discutirmos criticamente a rotina rígida, na perspectiva do controle, vimos que atransgressão aparece fortemente no discurso das professoras em resposta à lógica da rotina como grade. Se, por um lado, a atitude de transgredir deriva da oposição a uma concepção de aprendizagem como reprodução, por outro ela ainda aparece como improviso, quando percebemos uma ausência de intencionalidade pedagógica clara para fazê-lo.

Pesquisadora: Mas, então, talvez a gente pudesse falar um pouco mais desse tema, né? Aprofundar um pouco mais desse tema da rotina... Não sei você quer falar um pouco mais Maura? O que você... Você falou da roda, né? Fala um pouco mais.

Marina: Aí eu tentei quebrar alguns dias, falei "Não, não vou fazer hoje, vamos fazer outra coisa" fui lá pra fora, brinquei mais lá fora, porque como eu não tenho esse quadro de horário dá pra... É mais flexível, o que eu tenho que seguir mesmo é só os horários de refeição e o resto como sou só eu dá pra dar uma flexibilizada e eu fui já tentando fazer isso.

Pesquisadora: Mas o que você achou?

Marina: Que foi bom trocar... Assim, uma vez ou outra na semana todo dia ainda não...

(...)

Ingrid: você fica louco porque tem que se adaptar, eu me lembro de poucas coisas, como eu fico sempre transgredindo a grade, eu não consigo fixar ela na minha cabeça, eu sou assim (...). Hoje é dia de dançar, mas naquele meu dia lá não tá no horário de vídeo que seria o dia de dançar, mas por que que eu não posso dançar no dia da cozinha experimental? Tipo assim né, tem nada a ver eu colocar a cozinha experimental naquele dia se as crianças chegaram animadas pra dançar... Aí tem dia que você faz isso, você transgride e vai na onda das crianças, tem dia que você não vai poder fazer aquilo.

Vimos que a perspectiva da transgressão mobilizada pelas professoras ainda não á capaz de romper com a lógica do improviso e da automatização das práticas. A transgressão justifica-se por argumentos pessoais, domésticos, "porque eu sou assim", "vou na onda das crianças". Como pensar a transgressão numa perspectiva reflexiva, criando um trabalho que traga as aprendizagens, os sentidos das crianças em diálogo com o professor?

A positividade da transgressão parece que é reconhecida pelo que abre espaço para o novo. Mas o novo ainda não é entendido para além de trocar uma atividade por outra; pouco se produz a partir de uma atenção às crianças ou na construção de uma intencionalidade refletida. Perguntamos: transgredir para o quê? Quebrar a rotina em nome de colocar o quê no lugar? Há a possibilidade de seguir as crianças, criar novos caminhos não repetidos e mecânicos, mas refletidos e intencionais?

ÚLTIMAS PALAVRAS...

A pesquisa indicou o quanto a docência com os bebês e as crianças bem pequenas ainda precisa ser debatida, refletida, pesquisada, compreendida. No caminho dessa reflexão, destaca-se a necessidade de compreensão das crianças de 0 a 3 anos em sua potência, em suas especificidades, linguagens e possibilidades de participação nos cotidianos da creche. Ao lado disso, a atenção e a rotina aparecem como categorias da ação pedagógica do trabalho do professor que precisam ser refletidas no sentido de incorporarem a escuta, a participação, a produção de relações baseadas no encontro afetivo entre adultos e crianças na creche.

Neste sentido, indagamos sobre as conquistas e limites dessas professoras no enfrentamento dos automatismos das práticas. Entendemos que a participação em um curso de pós-graduação favoreceu o olhar que estranha a mecanização; por outro lado, a não continuidade do exercício reflexivo, a solidão nas instituições junto à pressão das famílias e outros profissionais, parecem enfraquecer a possibilidade de continuidade no processo de construção de novos/outros fazeres.

Por fim, destacamos a potência da pesquisa-formação quando capaz de abrir um canal que incite a pergunta, a reflexão; que retire o professor do isolamento e o coloque em diálogo com seus pares no reconhecimento de seus saberes e enfrentamento de suas dúvidas; que o potencialize como produtor de discursos sobre suas práticas; que suspenda suas certezas e desarrume suas rotinas; que enfrente a inércia do pensamento e a solidão dos afetos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006

BARBOSA Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas AtuaisBelo Horizonte**, 2010

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009.Brasília, DF: 2009.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa. Relógio d' Água, 1992.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

SADDY Bárbara. **Cartografia, cuidado e atenção: oficinas de artes com educadoras de uma instituição de Educação Infantil**, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFRJ, 2017 (mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M. J. e Cerisara, A, B (orgs,). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.**Porto/Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHIMIDT, Rosinete. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças bem pequenas: contornos da ação docente.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2014.

STERN, D. **O Mundo Interpessoal do Bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.

MUTISMO SELETIVO: O QUE SABEM AS ESCOLAS SOBRE ESSE TRANSTORNO?

Patricia Reis Candeias
Universidade do estado do Rio de Janeiro
patriciacandeias@hotmail.com

Karla da Costa Seabra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
seabrakc@uol.com.br

Beatriz Teles Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
beatriztefer@gmail.com

RESUMO

O comportamento mudo apresentado por algumas crianças em determinados ambientes é um transtorno de ansiedade chamado de Mutismo Seletivo (MS). Seus sintomas aparecem com bastante frequência no ambiente escolar. A criança com esse diagnóstico não apresenta prejuízos cognitivos que justifiquem esta postura e consegue verbalizar com clareza em outras circunstâncias e locais. O tratamento do Mutismo Seletivo demanda acompanhamento psicoterápico e estratégias sociais específicas. Alguns estudos nos apontam resultados positivos em tratamentos realizados com ação multidisciplinar, incluindo pais e professores e a utilização do espaço escolar para o tratamento. O objetivo deste estudo é identificar se os educadores e psicólogos escolares, apresentam informações teóricas e práticas sobre o Mutismo Seletivo que os capacitem para lidar com crianças diagnosticadas com o transtorno e se utilizam estratégias sociais e pedagógicas que favoreçam a verbalização destas na escola. Como encontramos uma prevalência do transtorno em crianças com idade pré-escolar (entre três e cinco anos), a pesquisa está sendo realizada em escolas da cidade do Rio de Janeiro, públicas e privadas, que trabalham com essa faixa etária. Este estudo é composto por um questionário, aplicado aos professores de Educação Infantil e psicólogos escolares, contendo tanto itens de dados socioeconômicos quanto informações específicas sobre o conhecimento do transtorno. Conta também com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a pesquisa e a publicação dos dados coletados. Os resultados analisados até o momento apontam para a falta de conhecimento ou um conhecimento superficial sobre o transtorno para a maioria dos participantes. Dessa forma, poderemos vislumbrar a necessidade de um programa de capacitação nas creches e escolas voltado especialmente para os educadores, despertando a importância do conhecimento prévio do transtorno para uma interação de máximo aproveitamento entre professor e criança com mutismo seletivo. Além de uma maior conscientização de que um tratamento em conjunto (terapeuta clínico e escola) pode favorecer a superação do quadro de mutismo seletivo mais rapidamente. Neste sentido também o presente trabalho está sendo ampliado por um dos membros da

equipe (Patrícia Reis Candeias) em sua dissertação de mestrado e acreditamos que ambos os trabalhos possam auxiliar professores, psicólogos e crianças envolvidos com o Transtorno de Mutismo Seletivo.

Palavras-chave: Educação infantil; Mutismo seletivo; Formação de professores

INTRODUÇÃO: O TRANSTORNO DE MUTISMO SELETIVO

O comportamento mudo apresentado por algumas crianças em determinados ambientes é um transtorno de ansiedade chamado de Mutismo Seletivo (MS). Seus sintomas aparecem com bastante frequência no ambiente escolar. A criança com esse diagnóstico não apresenta prejuízos cognitivos que justifiquem esta postura e consegue verbalizar com clareza em outras circunstâncias e locais. O tratamento do Mutismo Seletivo demanda acompanhamento psicoterápico e estratégias sociais específicas. Alguns estudos nos apontam resultados positivos em tratamentos realizados com ação multidisciplinar, incluindo pais e professores e a utilização do espaço escolar para o tratamento.

O primeiro relato de um quadro de Mutismo Seletivo (MS) foi descrito, em 1877, por Kussmaul[31] referindo-se a pacientes que não falavam em algumas situações, embora o pudessem fazer, denominando o problema de "afasia voluntária". Acreditava-se, inicialmente, que as pessoas optavam por não falar em determinadas circunstâncias. Em 1934, Tramer[32] utilizou o termo mutismo eletivo para descrever crianças que só se comunicavam em determinadas situações ou com certas pessoas, mas não falavam na maior parte das situações sociais. Tramer foi o primeiro médico a utilizar o termo em um caso clínico. Sugeriu-se que era uma recusa em falar, caracterizando um comportamento de oposição. Com a maior compreensão do quadro, o MS passou a ser reconhecido como uma desordem de ansiedade na infância que apresenta como característica principal o fracasso persistente em falar em situações sociais específicas, ambientes pouco familiares, na escola e com amigos, onde seria esperado que falassem, apesar da pessoa falar normalmente em outras situações (KROHN, D. D.; WECKSTEIN, S. M.; WRIGHT, H. L. 1999).

O MS pode ser encontrado em menos de 1% dos indivíduos e os estudos sobre a estimativa de prevalência ocorrem, na maioria das vezes, em centros de tratamento ou clínicas, evidenciando que as amostras escolares para o estudo de MS são muito pequenas, o que será discutido mais a frente neste trabalho (CLINE & BALDWIN, 2004).

É frequente a comorbidade com fobia social (FS), caracterizada por comportamentos de evitação social e ansiedade. Apesar das crianças com MS recusarem-se a falar, percebe-se a intenção da comunicação a todo o instante através de gestos, acenos, expressões faciais e desenhos. (KROHN, D. D.; WECKSTEIN, S. M.; WRIGHT, H. L. 1999)

[31] Adolf Kussmaul era médico alemão, nasceu em Graben e estudou em Heidelberg.
[32] Morris Tramer era psiquiatra infantil.

Através dos estudos de Wilkins (1985), o mutismo pode ser dividido em dois tipos: persistente ou transitório.

1) Mutismo Persistente: caracterizado pela persistência dos sintomas por mais de seis meses, de forma constante, em crianças com idade superior a cinco anos e manifestando-se em mais de um ambiente.
2) Mutismo Transitório: inconstância dos sintomas em crianças com idade inferior a cinco anos e manifestação do MS há menos de seis meses, em um único ambiente.

Hayden (1980) realizou uma revisão de 68 casos de portadores de MS e identificou quatro subtipos de mutismo seletivo:

1) Mutismo Simbiótico: relação simbiótica com o cuidador e de manipulação dos adultos
2) Mutismo Fóbico: medo de falar por escutar sua própria voz, acompanhado de Transtorno obsessivo-compulsivo[33].
3) Mutismo Reativo: caracterizado por timidez, retraimento e depressão, que aparentemente parece ser resultado de algum evento traumático na vida da criança;
4) Mutismo Agressivo: utilização dos sintomas de forma hostil

Alguns critérios precisam ser avaliados para que se classifique a criança com um quadro de mutismo seletivo. Na edição do DSM-V (APA, 2014)[34], as características que qualificam o transtorno aparecem organizadas como:

A. Fracasso persistente em falar em situações sociais específicas (nas quais existe a expectativa para falar, por exemplo, na escola), apesar de falar em outras situações.
B. A perturbação interfere na realização educacional ou ocupacional ou na comunicação social.
C. A duração da perturbação é de no mínimo 1 mês (não limitada ao primeiro mês de escolarização). É aparentemente raro, sendo encontrado em menos de 1% dos indivíduos vistos em contextos de saúde mental. O Mutismo Seletivo é ligeiramente mais comum no sexo feminino.

[33] Transtorno Obsessivo- Compulsivo é um distúrbio psiquiátrico de ansiedade descrito na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, o DSM-V. Sua principal característica é a presença de crises recorrentes de obsessão e compulsão expressadas através de rituais e comportamentos repetitivos.

[34] DSM- V: Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quinta Edição é publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. É uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas.

D. O fracasso em falar não se deve a uma falta de conhecimento ou desconforto com a linguagem falada exigida pela situação social.

E. O Mutismo Seletivo deve ser diferenciado das perturbações da fala, melhor explicadas por um Transtorno da Comunicação, como Transtorno Fonológico, Transtorno da Linguagem Expressiva ou Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva ou Tartamudez, nem ocorre exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico.

Entretanto, no ano de 2013, com a publicação do DSM-V (APA, 2013), algumas mudanças na classificação do mutismo seletivo ocorreram.

O transtorno agora se enquadrava como um Transtorno de Ansiedade e não mais Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência. Ao se encontrarem com outros indivíduos em interações sociais, as crianças com mutismo seletivo não iniciam a conversa ou respondem reciprocamente quando os outros falam com elas. O fracasso na fala ocorre em interações sociais com crianças ou adultos. As crianças com mutismo seletivo falarão na sua casa na presença de membros da família imediata, mas com frequência não o farão nem mesmo diante de amigos próximos ou parentes de segundo grau, como avós ou primos. A perturbação é com frequência marcada por intensa ansiedade social. As crianças com mutismo seletivo comumente se recusam a falar na escola, o que leva a prejuízos acadêmicos ou educacionais, uma vez que os professores têm dificuldade para avaliar habilidades como a leitura. O fracasso na fala pode interferir na comunidade social, embora as crianças com esse transtorno ocasionalmente usem meios não verbais (p. ex., grunhindo, apontando, escrevendo) para se comunicar e podem desejar ou ansiar pela participação em encontros em que a fala não é exigida (p. ex., papéis não verbais em peças de teatro na escola).

O DSM V nos aponta que as características associadas ao mutismo seletivo podem incluir timidez excessiva, medo de constrangimentos, isolamento e retraimento sociais, apego, traços compulsivos, negativismo, ataques de birra ou comportamento opositor leve. Embora as crianças com esse transtorno em geral tenham habilidades de linguagem normais, às vezes pode haver um transtorno da comunicação associado, embora nenhuma associação particular com um transtorno da comunicação específico tenha sido identificada. Mesmo quando esses transtornos estão presentes, também está presente a ansiedade. Em contextos clínicos, as crianças com mutismo seletivo quase sempre recebem um diagnóstico adicional de outro transtorno de ansiedade - mais comumente de ansiedade social (fobia social). O mutismo seletivo é um transtorno relativamente raro e não foi incluído como categoria diagnóstica em estudos epidemiológicos de prevalência dos transtornos na infância. Prevalências pontuais usando várias amostras em clínicas ou escolas variam entre 0,03 e 1%, dependendo do contexto (p. ex., clínica vs. escola vs.

população em geral) e da idade dos indivíduos na amostra. A prevalência do transtorno não parece variar por sexo ou raça/etnia. Manifesta-se com maior frequência em crianças menores do que em adolescentes e adultos.

O início do mustismo seletivo é habitualmente antes dos cinco anos de idade, mas a perturbação pode não receber atenção clínica até a entrada na escola, quando existe aumento na interação social e na realização de tarefas, como a leitura em voz alta. A persistência do transtorno é variável. Embora relatos clínicos sugiram que muitos indivíduos "superam" o mutismo seletivo, seu curso é desconhecido. Em alguns casos, particularmente em indivíduos com transtorno de ansiedade social, o mutismo seletivo pode desaparecer, mas os sintomas do transtorno de ansiedade social permanecem.

Ainda comparando DSM IV e DSM V, anteriormente não fora informado fatores de risco e prognóstico relativos ao ambiente, temperamento e questões genéticas e fisiológicas, o que passou a acontecer a partir de 2013. Os fatores de risco temperamentais para o mutismo seletivo não estão bem identificados. Afetividade negativa (neuroticismo) ou inibição comportamental podem desempenhar algum papel, assim como história parental de timidez, isolamento e ansiedade social. As crianças com mutismo seletivo podem ter dificuldades sutis de linguagem receptiva comparadas com seus pares, embora ainda esteja dentro da variação normal. A inibição social por parte dos pais pode servir como modelo para a reticência social e o mutismo seletivo em crianças. Além do mais, os pais de crianças com mutismo seletivo foram descritos como superprotetores ou mais controladores do que os pais de crianças com outros transtornos de ansiedade ou nenhum transtorno. Devido à sobreposição significativa entre mutismo seletivo e trasntorno de ansiedade social, pode haver fatores genéticos compartilhados por ambos.

As crianças de famílias que imigraram para um país onde é falada uma língua diferente podem se recusar a falar a nova língua devido ao desconhecimento desta. Se a compreensão da nova língua for adequada, mas persistir a recusa em falar, um diagnóstico de mutismo seletivo pode ser justificado.

Em relação às consequências funcionais do MS, sabe-se, segundo o DSM V, que o mutismo seletivo pode resultar em prejuízo social, uma vez que as crianças podem ficar excessivamente ansiosas para se engajar em interações sociais com outras. À medida que as crianças com mutismo seletivo crescem, podem enfrentar um isolamento social cada vez maior. Em contextos escolares, essas crianças podem sofrer prejuízo acadêmico porque com frequência não se comunicam com os professores no que se refere às suas necessidades acadêmicas ou pessoais (p. ex., não compreendendo uma tarefa de classe, não pedindo para ir ao banheiro). Prejuízo grave no funcionamento escolar e social, incluindo o resultante de ser importunado pelos pares, é comum. Em certos casos, o mutismo seletivo pode servir como estratégia compensatória para reduzir o aumento da ansiedade em encontros sociais.

O DSM V ainda nos informa as comorbidades deste transtorno, o que antes não se apresentava claro. As condições comórbidas mais comuns são outros transtornos de ansiedade, mais frequentemente o transtorno de ansiedade social, seguido pelo transtorno de ansiedade de separação e por fobia específica. A ocorrência de comportamentos de oposição foi observada em crianças com mutismo seletivo, embora o comportamento de oposição possa estar limitado a situações que requerem a fala. Retardos ou transtornos da comunicação também podem aparecer em algumas crianças com mutismo seletivo.

O Mutismo Seletivo (MS) é, portanto, um transtorno de ansiedade que acomete, principalmente, crianças e que se caracteriza pelo comportamento mudo em determinados ambientes. A criança com esse diagnóstico não apresenta prejuízos cognitivos que justifiquem esta postura e consegue verbalizar com clareza em outras circunstâncias e locais. O tratamento do MS demanda acompanhamento psicoterápico e estratégias sociais específicas. Alguns estudos nos apontam resultados positivos em tratamentos realizados com ação multidisciplinar, incluindo pais e professores nas sessões e a utilização do espaço escolar para o tratamento.

Em estudos iniciais, citados por Peixoto (2006), Brown & Lloyd (1975) descrevem os resultados de uma pesquisa na qual foram avaliadas 6.072 crianças que estavam iniciando atividades escolares na pré-escola (idade entre 3 e 5 anos) e descobriram que 42% das crianças não falaram até por oito semanas após o início das aulas, apesar de falarem em outros ambientes. Numa avaliação após doze meses, descobriu-se que 90% das crianças desses 42% que originalmente não falaram na fase inicial da escola já se comunicavam. Os autores consideraram assim que esse comportamento mudo nos períodos iniciais constituía tão somente uma condição de reação adaptativa. Ou seja, esse mutismo inicial pode ocorrer em crianças que estão entrando na escola, e pode representar uma ansiedade de separação normal ou um transtorno de ajustamento[35]. Por isso, alguns autores propunham o alargamento da duração da sintomatologia para um período mínimo de seis meses.

Como encontramos uma prevalência do transtorno em crianças com idade pré-escolar (entre três e cinco anos), a pesquisa de mestrado vem acontecendo em ambientes de Educação Infantil e tem por objetivo analisar se os educadores possuem informações teóricas e práticas sobre o Mutismo Seletivo que contribuam para interação entre educador e criança. Dessa forma, poderemos vislumbrar a necessidade de um programa de capacitação nas escolas voltado para os educadores. O projeto visa contribuir para um tempo reduzido no tratamento do Mutismo Seletivo ao apresentar dados que facilitem demais pesquisas na área, profissionais envolvidos no tratamento de crianças com esse diagnóstico e escolas que recebam crianças com Mutismo Seletivo.

[35]Transtorno de ajustamento (ou transtorno adaptativo) é umtranstorno de ansiedade caracterizado por sintomas depressivos e ansiosos que persiste por mais de 3 meses resultante do impacto psicológico de um evento estressante

OBJETIVO:

O objetivo deste estudo é identificar se os educadores e psicólogos escolares, apresentam informações teóricas e práticas sobre o Mutismo Seletivo que os capacitem para lidar com crianças diagnosticadas com o transtorno e se utilizam estratégias sociais e pedagógicas que favoreçam a verbalização destas na escola.

METODOLOGIA:

Como encontramos uma prevalência do transtorno em crianças com idade pré-escolar (entre três e cinco anos), a pesquisa está sendo realizada em escolas da cidade do Rio de Janeiro, públicas e privadas, que trabalham com essa faixa etária.

Todos os procedimentos éticos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido informando aos participantes sobre o objetivo da pesquisa e como ela será realizada, foram respeitados. Os dados obtidos por meio desta pesquisa são confidenciais e não serão divulgados em nível individual. Posteriormente à gravação, as entrevistas foram transcritas e realizada uma análise de conteúdo

Instrumentos:

Este estudo é composto por um questionário, aplicado aos professores de Educação Infantil e psicólogos escolares, contendo tanto itens de dados socioeconômicos quanto informações específicas sobre o conhecimento do transtorno. Conta também com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a pesquisa e a publicação dos dados coletados.

Participantes:

Participaram desta pesquisa até o momento 9 psicólogos escolares de crianças até 8 anos e 15 educadores de crianças até 8 anos. Vale ressaltar que a amostra desta pesquisa constitui uma amostra por conveniência, ou seja, uma amostra da população que foi acessível para o seguimento deste estudo. Os indivíduos empregados nessa pesquisa foram selecionados pela disponibilidade e não por um critério estatístico. Dessa forma, uma amostra exponencial foi selecionada através dessa técnica. Sendo assim, selecionou-se um público onde a maioria das pessoas tem mais que 35 anos, são do sexo feminino, com ensino superior ou pós-graduação, trabalham com crianças e tem mais de 5 anos de experiência neste trabalho. Além disso, há limitações claras nesta pesquisa pelo pequeno público selecionado e pela aplicação do questionário por email (para parte da amostra), o que pode implicar em resultados inconclusivos relativos à veracidade das respostas.

Procedimentos:

Os participantes foram contatados a partir dos contatos pessoais da pesquisadora e em escolas e creches particulares da cidade do Rio de Janeiro. Os questionários e o termo de consentimento foram aplicados nos locais de trabalho ou residência dos participantes e uma parcela da amostra recebeu os questionários por email. O tempo de preenchimento do questionário era livre e eles eram informados que deveriam ler e preencher de acordo com sua experiência prévia sobre o tema.

RESULTADOS:

Em relação à definição do Transtorno de Mutismo Seletivo, todos os psicólogos conhecem o Transtorno e souberam responder corretamente a definição, enquanto dos 6 educadores que dizem saber o que é o MS, quatro souberam defini-lo corretamente e dois responderam de forma parcialmente correta.

Dos 15 educadores entrevistados, 2 vivenciaram casos de MS na escola onde trabalharam, enquanto dos 9 psicólogos entrevistados, 6 deles vivenciaram casos dentro do ambiente escolar, o que nos leva a perceber que o índice de casos do MS (ou da ciência sobre casos de MS) é baixo para esta população (33% da amostra de educadores e psicólogos), mas um índice alto se comparado à prevalência do MS nos estudos apresentados neste trabalho.

Através de uma escala de 1 a 10, os 24 participantes da amostra de educadores e psicólogos escolares responderam a pergunta sobre a preocupação deles em relação à uma criança tímida e em relação à uma criança agitada dentro do ambiente escolar. Para análise desses dados, consideramos as respostas na escala de 1 a 5 como preocupação moderada e as respostas na escala de 6 a 10 como preocupação elevada.

Analisando os resultados, pode-se obter a seguinte informação: apenas 6% dos educadores preocupam-se de forma moderada (escala de 1 a 5) com crianças tímidas, enquanto 94% deles preocupam-se de forma elevada (6 a 10). Esses índices foram iguais para psicólogos, indicando uma preocupação elevada com a timidez de uma criança. Em relação ao perfil agitado de uma criança, os resultados foram diferentes, 40% dos educadores preocupam-se de forma moderada (1 a 5), enquanto 60% preocupam-se de forma elevada (6 a 10). Essa diferença também foi observada na amostra de psicólogos, onde 22% deles preocupam-se de forma moderada (1 a 5) com crianças agitadas, enquanto 78% preocupam-se de forma elevada (6 a 10). Estes resultados apontam para uma preocupação maior de educadores e psicólogos com crianças que apresentem o comportamento mais tímido.

Pode-se especular que a ausência de feedback verbal traga algum desconforto, mas como essa criança não “atrapalha” o grupo e como não há

recomendação explícita nas escolas de que “não falar” pode ser um problema, os profissionais podem não dar importância a um aspecto que eles percebem e que ficou evidenciado pelas perguntas elaboradas por essa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Uma das indagações que os nossos resultados parciais já suscitam é o motivo do MS ainda ser um transtorno pouco conhecido na população em geral, apesar de tantos canais que veiculam informação e a população em geral ter facilidade de acesso. Esse resultado acende uma luz para que essa lacuna deixe de existir nos próximos anos, sugerindo divulgação maciça através de cursos de extensão sobre dificuldades e transtornos do desenvolvimento infantil em universidades e escolas.

Embora a prevalência indicada pela literatura seja baixa 0,11% e 2,2%, segundo estudo do Hua & Major (2016), neste trabalho, foi encontrado um percentual maior se o cálculo levar em conta os profissionais que trabalham em escolas. Do total desses 24 educadores e psicólogos, oito se depararam com casos de MS, o que daria um percentual de 33%. Uma explicação para esse número maior seria, provavelmente, devido a um viés da amostra (profissionais com tempo elevado de experiência de trabalho com crianças). Esse resultado também poderia explicar a precisão das definições fornecidas por eles no que se refere ao MS.

Um aspecto positivo que esta pesquisa indicou é que os profissionais da amostra em grande parte conhecem e corretamente o que é MS. Isso ficou nítido através das respostas ao questionário.Mesmo diante de profissionais capacitados, parece não haver diálogo sobre o MS e possivelmente sobre outros transtornos comuns no desenvolvimento infantil. Profissionais capacitados precisam da informação dos pais sobre como é o comportamento verbal de seu filho em casa. Uma pequena variação de comportamento em diferentes contextos não é preocupante. No entanto, uma diferença radical precisa ser investigada e tratada de maneira adequada.

Entendemos que certo grau de timidez não signifique um quadro problemático. Porém, para que se faça juízo sobre este dado, há necessidade de comunicação sobre a criança entre os pais e os profissionais escolares. Alguns passos, que facilitariam a aproximação de pais e educadores na direção de se conhecer melhor as crianças, seriam turmas com números menores, reuniões escolares frequentes e formulários com informações sobre o temperamento e comportamento da criança. Com essa informação, conseguiriam identificar quando o comportamento tímido de uma criança se torna preocupante e isso poderá indicar o início do Mutismo Seletivo. Ponzurick (2012) reforça que o diagnóstico precoce e o tratamento adequado fornecem o amparo necessário às crianças para a superação do quadro de MS e defende a importância de uma equipe multidisciplinar para o diagnóstico correto e tratamento do quadro.

Na mesma direção, outro levantamento, feito através das respostas ao questionário, nos mostra que os educadores e psicólogos escolares preocupam-se se forma elevada com crianças que apresentam perfis tímidos. Esse resultado nos leva a pensar que a criança menos comunicativa, mais introspectiva e sem comportamentos desafiadores e agitados possui visibilidade em sala de aula e gera preocupação entre os educadores e equipe escolar. No entanto, cabe pensar quais estratégias estão sendo utilizadas para que as crianças com este perfil sejam estimuladas a utilizar novos potenciais para socialização. Sendo assim, haveria a necessidade de maior capacitação e informação para as equipes escolares em relação às características do MS e o tratamento adequado para que medidas cabíveis sejam adotadas precocemente.

Os resultados analisados até o momento apontam para a falta de conhecimento ou um conhecimento superficial sobre o transtorno para a maioria dos participantes, principalmente para os educadores. Dessa forma, poderemos vislumbrar a necessidade de um programa de capacitação nas creches e escolas voltado especialmente para os educadores, despertando a importância do conhecimento prévio do transtorno para uma interação de máximo aproveitamento entre professor e criança com mutismo seletivo. Além de uma maior conscientização de que um tratamento em conjunto (terapeuta clínico e escola) pode favorecer a superação do quadro de mutismo seletivo mais rapidamente. Estes resultados ainda são parciais pois estamos ampliando a amostra, mas já sugerem reflexões importantes para o tema.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition, text revision (dsm-iv-tr), 2000

BROWN, B. J. Y LLOID, M. A. (1975). A controlled study of children not speacking at school. Journal of the Association of Workers for Maladjusted Children, 3, 49-63.

CLINE & BALDWIN. (2004). *Selective mutism in children*. 2ª edição, London and

Philadelphia, Ed. Whurr Publishers.

HAYDEN, T. L. (1980). The classification of elective mutism. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 19, 297-310.

HUA, A. & MAJOR, N. (2016). Selective Mutism. Current opinion in pediatrics.

KROHN, D. D.; WECKSTEIN, S. M.; WRIGHT, H. L. (1999). “elective mutism”. In: Schaefer, c. E. & sapsaro, s. A. (edt.) *Refusal to speak*. New jersey. Ed. Aronson, pp. 233-264.

PEIXOTO, A. C. De a. Mutismo seletivo: prevalência, características associadas e tratamento cognitivo-comportamental. Tese de doutorado em psicologia, ufrj: 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/97096257/mutismo--seletivo-anaclaudiadeazevedopeixoto, acesso em 03/09/2015.

PONZURICK, JOAN M. (2012). Selective Mutism: A Team Approach to Assessment and Treatment in the School Setting. Journal of School Nursing. Tavares, M., Silva, M. Carvalho, Rachel. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein.

WILKINS, R. (1985). A Comparison of Elective Mutism and Emotional Disorders in Children. Brithis Journal of Psychiatry, 146, 198-203.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA – UM ESTUDO DE CASO

Andréa Ribeiro da Costa de Jesus Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
dearibeirorj@gmail.com

Karla da Costa Seabra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
seabrakc@uol.com.br

RESUMO

Neste estudo, objetivou-se observar o cotidiano de crianças em contexto escolar e como as práticas pedagógicas direcionadas a elas poderiam influenciar na formação de sua subjetividade. Para isso, observou-se o contexto em pauta e buscou-se compreender quais são os processos de subjetivação das crianças. Por se considerar que a interação social assume papel preponderante no desenvolvimento humano, assumiu-se uma perspectiva sociointeracionista e histórico-cultural, pautando-se em pressupostos teóricos dos estudos da infância e da psicologia do desenvolvimento. Realizou-se um estudo longitudinal, tendo como metodologia a observação participante em sala de aula – realizada uma vez por semana, num período de quatro horas por dia, durante dez meses –, com o mesmo grupo de crianças, em dois momentos de escolarização (maternal 2 e pré 1), em uma pré-escola da rede particular de ensino situada à Zona Norte do Rio de Janeiro. Realizaram-se registros escritos e de fotográficos. Travou-se diálogo com as crianças e com os profissionais envolvidos (professores, auxiliares, psicólogos, coordenação pedagógica). Os dados coletados, analisados qualitativamente, permitiram concluir que: algumas práticas direcionadas às crianças iam de encontro aos pressupostos da psicologia do desenvolvimento; uma prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento das crianças implica a indissociabilidade entre pedagogia e psicologia; e o atendimento às demandas das crianças não requer apenas a prática do professor, mas, também, o suporte da equipe pedagógica da instituição escolar e o diálogo com as famílias das crianças.

Palavras-chave: Infância; Educação infantil; Psicologia do desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Os professores desempenham, ao lado dos pais, papel de socializadores das crianças, proporcionando a elas experiências que promovem ou detêm o seu desenvolvimento.Por isso, convém discutir como as práticas docentes podem influenciar na formação da subjetividade das crianças, considerando-se “práticas” palavras e ações direcionadas a elas.Poderiam tais práticas contribuir para estigmatizar ou para privilegiar as crianças?

Por subjetividade, compreende-se o modo como a criança enxerga a si mesma, seu lugar no mundo e o papel que desempenha, em diferentes contextos, em sua relação com os outros. Por considerar que a relação da criança com o mundo se dá de forma mediada, ou seja, ocorre com base nas interações estabelecidas entre ela e os adultos a seu redor (e também com seus pares e com os objetos), e no modo como cada um desses parceiros (adultos – criança) atribui significado às trocas efetuadas, esta pesquisa assume uma perspectiva sociointeracionista e histórico-cultural, pautando-se em pressupostos teóricos dos estudos da infância e da psicologia do desenvolvimento.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, com observação participante, e registros feitos pela escrita (diário de campo) e por fotografias. O contexto observado foi uma mesma turma de crianças, em dois momentos distintos de escolarização (maternal II e pré I), em uma pré-escola da rede particular de ensino situada na Zona Norte do Rio de Janeiro.Travou-se diálogo com as crianças e com os profissionais envolvidos (professores, auxiliares, psicólogos) e os dados coletados por meio dessa observação sofreram uma análise qualitativa.

Defende-se uma concepção de desenvolvimento como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que precisa ser compreendido em diversos planos de análise (SEIDL-DE-MOURA, 2011; SEIDL-DE-MOURA, MENDES e PESSÔA, 2009). Além disso, compreende-se a infância como uma construção cultural, historicamente contextualizada, e a criança como sujeito de direitos e produtora de culturas (SARMENTO, 2007a, 2007b; CORSARO, 2005).

O objetivo desta pesquisa é contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica que acolha a criança, valorize seu saber e as diversas manifestações das culturas infantis. Acredita-se que romper práticas automatizadas e colocar a criança no centro de seu processo educacional – como alguém que tem voz, desejos e necessidades específicas – é primordial para o seu desenvolvimento.

Infâncias, crianças e culturas infantis

Em *História social da criança e da família*, Ariès (1981) afirma que, na Idade Média, o conceito de infância não existia. Não havia preocupação nem cuidado específicos com "a criança", que era vista como um miniadulto. A criança era um vir a ser, e a infância era o tempo em que ela estaria se preparando para se tornar um adulto. Ou seja, a criança era vista pela falta, pela negatividade: a que não tem voz, a que não pensa, a que não é. Daí advém a ideia de criança como tábula rasa, na qual o adulto poderia imprimir tudo o que considerasse necessário.

O "sentimento de infância" – o qual, segundo Ariès, significa não apenas gostar de criança, mas sim ter consciência da particularidade infantil, da singularidade que distingue a criança do adulto – é uma conquista da

modernidade. Com a Revolução Industrial e a necessidade de enviar as crianças à escola, local onde elas seriam preparadas para "a produção social, assim como para atuar na estruturação e manutenção dessa nova ordem social" (Lobo, 2012, p. 72), a criança passa a ser vista e pensada de outra forma. O surgimento da pedagogia como ciência traz à tona discussões de diversos pensadores – como Comênio, Rousseau e Pestalozzi – sobre a criança e sua educação. Passa-se a reivindicar que ela não seja mais vista apenas como um pequeno adulto, mas como alguém que porta suas especificidades. Segundo Rousseau, por exemplo, "procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. [...]. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias" (apud Lobo, 2012, p. 73).

Na trilha desse caminho, chegamos à sociologia da infância, ramo das ciências sociais que, no século XX, preconiza a criança como um ator social. Diante do já exposto até aqui, torna-se claro que a infância é uma construção cultural. Ou seja, está ligada a um tempo e a um espaço nos quais se insere e, em consequência, é perpassada por todas as questões econômicas, sociais, históricas e ideológicas que lhe dizem respeito. A sociologia da infância leva todos esses aspectos em consideração e, por isso, desfaz uma visão homogênea sobre a infância, considerando, de fato, os termos *infâncias* e *crianças* (no plural). Se a infância é uma construção cultural e sócio-histórica, a experiência de cada criança quanto ao desenrolar de sua infância será particular, porque dependente das condições de classe social, gênero, raça, etnia, entre outras, em que a criança estiver inserida.

Indo além, a sociologia da infância considera a própria criança uma produtora de culturas. Por considerar que a criança tem seu modo próprio de ser e estar no mundo, de nele intervir e estabelecer relações – seja com os adultos, seja com seus pares e até com as coisas –, essa ciência reivindica, na verdade, que se ouça a voz da criança. Ouvir a voz das crianças significa questionar: o que sente, pensa, deseja, sinaliza a própria criança? Significa "fazermos um exercício de nos colocar no lugar dos meninos e meninas e olhá-los com 'olhos de criança', mais ainda, com o coração e o corpo inteiro de criança" (Arroyo e Silva, 2012, p. 5).

Nessa linha de pensamento, Corsaro define o conceito de cultura de pares, partindo da noção de reprodução interpretativa, para se referir à "participação das crianças na sociedade". Nessa participação, Corsaro identifica as crianças como atores sociais, na medida em que elas não apenas internalizam a cultura, mas também a produzem e a modificam. As crianças se apropriam da cultura adulta e a modificam a favor de seus próprios interesses infantis e é assim que desenvolvem sua própria cultura: "As crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças" (2005).

Corsaro identifica essa cultura própria, singular, das crianças como cultura de pares, definindo-a como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças" (2012, p. 13). Indo além, destaca que essa produção cultural não significa apenas imitar: "A produção de sua cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas singulares" (2005). Ou seja, a cultura singular das crianças se refere ao modo como elas ressignificam aquilo que lhes é apresentado. Embora o mundo seja apresentado às crianças por intermédio do adulto, isso não significa que elas não tenham percepções, anseios e vontades próprios. As crianças não são meros receptáculos dos adultos, ao contrário: elas têm um modo específico de estar no mundo e de intervir nele, de se relacionar consigo mesmas e com os adultos. Elas também interferem na cultura dos adultos. É por isso que Corsaro defende haver uma interdependência entre essas duas culturas.

Percebe-se, contudo, um paradoxo. Apesar de todo o avanço trazido pela sociologia da infância no que se refere ao modo de pensar a criança, esta continua sendo dita pelos adultos. A infância não se diz. Segundo Sarmento,

> 'Escutar a voz das crianças' consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado. Desenvolve-se assim um pensamento circular e uma ciência de 'certezas' que continuamente se objectiva nos seus resultados. (2007, p. 43)

O autor identifica nessa prática uma "violência simbólica" (Sarmento, 2007, p. 43); e nisso consiste o paradoxo citado anteriormente: a sociologia/pedagogia da infância, que se propunha a libertar a infância, acabou por aprisioná-la, visto que seus pressupostos criaram uma normatização sobre como lidar com a criança. Ainda segundo Sarmento, "a ciência, na era da 'modernidade reflexiva', contribuiu poderosamente para a instalação e difusão das imagens sociais das crianças, e por vezes, de forma inatendida, para o controlo e a regulação das suas vidas" (2007, p. 44).

O que Sarmento afirma, afinal, é que o modo como as crianças são vistas – aquilo que se acredita a seu respeito – determina o tratamento que elas receberão no dia a dia:

> As imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas), continuam, como dizem os sociólogos britânicos, a 'moldar acções quotidianas e práticas', não sendo, por isso, negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de *existência concreta das crianças.* (2007, p. 30, grifo meu)

Formação da subjetividade: contribuições da psicologia do desenvolvimento

A premissa de que a criança não pode ser estudada isoladamente, mas sim de modo contextual e relacional também embasa os estudos originários da psicologia do desenvolvimento. Segundo Seidl-de-Moura (2011), o desenvolvimento humano é um "processo de sistema aberto" (p. 175), que ocorre ao longo de todo o ciclo vital, cujo resultado é imprevisível, pois seu desenrolar depende das interações entre organismos e ambientes.

Embora estudar esse processo implique considerar diversos níveis de análise (microgênese, ontogênese, filogênese e sociogênese), o que configura uma visão interacionista de desenvolvimento que vai além da interação entre indivíduos, o foco de análise da psicologia do desenvolvimento recai sobre a interação social, pois "é interagindo com outros membros de nosso grupo sociocultural que nos desenvolvemos, desde a etapa pré-natal" (SEIDL-DE-MOURA, 2011, p. 175).

Nessa perspectiva, não há uma fase mais importante do que a outra, tampouco uma fase que regule todo o desenvolvimento. Ao estudar o desenvolvimento, os pesquisadores dessa área buscam regularidades e limites de cada uma de suas etapas, considerando a plasticidade individual e a influência de aspectos históricos e culturais. Essa concepção de processo deixa claro que, para estudar o desenvolvimento, não basta estabelecer uma lista de comportamentos datados cronologicamente (no caso das crianças, não basta observar em que momento elas são capazes de fazer determinadas coisas – como rolar, sentar, andar, mastigar, apontar, falar, entre outras –, embora as aquisições de determinados comportamentos possam ser consideradas marcos no desenvolvimento infantil); "o que é realmente fundamental é analisar as mudanças comportamentais e representacionais ao longo do tempo e formular hipóteses sobre os processos ou mecanismos que as produzem" (SEIDL-DE-MOURA, 2011, p. 169).

Cabe destacar ainda que o desenvolvimento é um processo ao mesmo tempo biológico e cultural, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é mediado pela cultura. Segundo Seidl-de-Moura, "é na cultura, que está presente desde o nascimento e mesmo antes dele, que se cria o nicho em que se regulam, em termos de limites e de facilitação, as características individuais da criança e as que compartilha com os demais membros de sua espécie" (2011, p. 173).

Com relação à influência da interação social no processo de desenvolvimento, Mendes (2017) destaca a importância das interações iniciais vividas pelos bebês em seus primeiros anos de vida na formação da subjetividade, considerando as emoções nos bebês e a comunicação emocional que se estabelece entre eles e os adultos. De acordo com a autora, os bebês são capazes de expressar emoções e estabelecer trocas

afetivas com os adultos. Nessas trocas, constituídas pelas respostas que bebê e adulto dão um ao outro, forma-se uma relação, na qual a conduta de um é regulada pela do outro. Conforme Mendes, "as expressões emocionais do bebê e a atuação do cuidador permitem a eles regularem mutuamente suas interações" (2017, p. 79).

Percebe-se, assim, que é por meio das trocas afetivas realizadas em etapas iniciais do desenvolvimento que o bebê começa a criar uma concepção sobre si mesmo, o outro e o mundo, razão pela qual o contexto em que essas trocas ocorrem é fundamental para seu desenvolvimento emocional e para a formação do apego. O apego corresponde ao vínculo afetivo que a criança estabelece com uma ou mais pessoas de seu convívio. De forma objetiva, tem a função de propiciar a sobrevivência da espécie e, subjetivamente, de proporcionar uma sensação de segurança emocional – as figuras de apego representam, para a criança, um porto seguro.

Neste estudo, considera-se essencial a disponibilidade do professor, que também pode ser uma figura de apego da criança, pois acredita-se que seja justamente sua "sensibilidade" – seu olhar atento, atrelado a seus saberes específicos – às demandas da criança que vão torná-lo mais ou menos eficiente em atendê-las.

A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa foi realizada em uma creche escola localizada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro que atende crianças de classe média e classe média alta, do berçário ao primeiro ano do ensino fundamental. As turmas estão divididas de acordo com a faixa etária das crianças.

A observação começou em setembro de 2016, em uma turma de maternal II (crianças de 3 a 4 anos), com visitas realizadas uma vez por semana e com duração de quatro a cinco horas cada uma, tanto no turno da manhã quanto no da tarde.Essa turma foi acompanhada até o final do ano letivo de 2016, em dezembro, e voltou a ser observada em 2017, no mês de janeiro, quando já era pré I (crianças de 4 a 5 anos). Observar a mesma turma em classes diferentes enriqueceu a análise, pois permitiu comparar práticas de diferentes profissionais e perceber de que modo essas práticas influenciaram o desenvolvimento das crianças.

A turma contava sempre com uma professora e uma auxiliar em sala de aula. Em 2016, havia 14 alunos na turma, sendo nove meninos e cinco meninas; em 2017, havia 11 alunos, sendo oito meninos e três meninas.

A seguir, serão mencionados episódios que se destacaram durante a observação da turma.

Observação da turma em 2016: maternal II

Primeiro dia de observação: 2 de setembro de 2016

Marco Antônio[36] é considerado agressivo pela professora e pela auxiliar. Milena me disse que ele bate nos colegas, joga comida no chão – "Tem muito isso dentro dele, e é todo dia". Por causa disso, ele é repreendido *a todo momento*. Várias vezes ele "perdeu o direito" de brincar com a turma e foi posto isolado, sentado sozinho ou do lado da professora. Na aula de inglês, a professora Aline colocou Marco Antônio no colo. Ela começou a aula perguntando à turma: "How are you today, happy or sad?", e seguiu-se este diálogo entre ela e Marco Antônio:

– Sad.

– Ah, sad? Why?

– Porque eu queria tá em casa.

– Oh, me too!

Nesse exato momento, a professora Luana passou do meu lado e me disse: "Todo mundo queria que ele estivesse em casa".

O diálogo entre Marco Antônio e a professora de inglês continuou:

– Why, Marco?

– Porque na minha casa tem silêncio e aqui eu tô com dor de cabeça por causa do barulho.

Esse episódio já permitiu perceber um elemento-chave a ser estudado nesta pesquisa: a rotulação sofrida por crianças na sala de aula. Marco Antônio já foi apresentado à pesquisadora como a criança problema, e tal julgamento a seu respeito embasou o modo como ele foi tratado pela equipe pedagógica naquela tarde, que, no decorrer da observação, revelou-se como uma constante naquele contexto.

O menino era repreendido e excluído do grupo *a todo momento*. Essa prática retirava dele a possibilidade de resolver questões em grupo e também fazia com que perdesse muito do que era trabalhado pedagogicamente.

A fala da professora Luana – "Todo mundo queria que ele estivesse em casa" –, nos leva a problematizar o modo como a instituição escolar lida com as crianças consideradas problemáticas. Essas crianças atrapalham o trabalho do professor, prejudicam a turma e, por isso, é melhor que "fiquem em casa"? Essas crianças não merecem ser acolhidas, mas sim excluídas do grupo? Que papel os educadores, e os demais agentes educacionais, desempenham em seu desenvolvimento? O comportamento de uma criança não é algo que se

[36] Aqui e nas seções seguintes, os nomes de alunos, professores e auxiliares foram alterados a fim de manter o anonimato.

encerra em si mesmo, mas algo que diz muito acerca de sua vida – seus sentimentos, angústias e relações. Portanto, é preciso buscar compreender o que se esconde por trás desse comportamento, o sintoma que ele nos comunica. Estarão os professores preparados para isso? A fala em questão, da professora Luana, refere-se apenas ao comportamento de Marco Antônio, refletindo sua vontade de não ter mais de suportá-lo, sem demonstrar intenção de questionar o porquê de tal comportamento. Questionar-se sobre isso poderia levar a professora a compreender melhor aquele menino, a si mesma (suas práticas) e, por conseguinte, melhorar a relação entre eles. Conforme argumenta Nelsen, "quando uma criança se comporta mal, pense nesse mau comportamento como um código e pergunte a si mesmo: 'O que ela realmente está tentando me dizer?'" (2015, p. 29).

No decorrer dos demais dias de observação, pôde-se perceber que esse tratamento – de repreensão e exclusão – destinado a MarcoAntônio nessa tarde era constante, e não um acaso desse primeiro dia. Tal tratamento era compartilhado, por exemplo, pelos demais profissionais envolvidos naquele contexto, como a professora regente, outros professores e a coordenação pedagógica.

Observação da turma em 2017: pré I

Ao retornar à turma em 2017, uma questão orientava a pesquisa: o ano seria o mesmo para Marco Antônio? O menino continuaria sendo rotulado por seu comportamento e excluído a todo momento das atividades e brincadeiras realizadas em grupo?

Ao longo do ano, nem a nova professora, Joana, nem sua auxiliar, Roberta, desempenharam uma prática de rotulação ou de exclusão quanto a Marco Antônio. Ao contrário, ambas sempre tentavam compreender, em sua totalidade, qualquer situação que ocorresse, dando oportunidade para que Marco Antônio se expressasse. Essa prática era feita com todas as outras crianças, o que representava uma intenção de oferecer um tratamento justo a todas elas, sem distinção. Vejamos um episódio que demonstra isso.

> 17 de fevereiro de 2017
>
> Era uma sexta-feira, "dia da novidade", em que as crianças podiam levar um brinquedo para a escola. As crianças estavam brincando juntas e, na sequência, Marco Antônio e Larissa começaram a brigar. Larissa bateu em Marco Antônio, que revidou. Ao ouvir os gritos, a professora Joana, que estava em uma mesa preparando material para a turma, foi até as crianças e disse:
>
> – O que aconteceu?
>
> – Ele me bateu! (Larissa)

– Ela me bateu também! (Marco Antônio)

– Quem começou?

– O Marco!

– A Larissa!

– Ih, gente, mas e agora? Cada um tá falando que foi o outro. Foi você que começou, Marco?

– Não, foi a Larissa!

– Foi você, Larissa?

– Tá, foi. Mas foi porque ele não queria me emprestar o brinquedo dele

A partir daí a professora conversou com Marco Antônio e com Larissa dizendo que não podiam se bater. Pediu que se desculpassem um com o outro. As crianças voltaram a brincar com as novidades.

Esse episódio exemplifica bem a postura da professora Joana de agir com imparcialidade e de modo justo com seus alunos. Ao não tomar partido de nenhuma criança nem prejulgá-la, a professora pôde auxiliar ambas a contar o que havia acontecido e a se dar conta do que haviam feito. Assim, puderam resolver harmoniosamente e em conjunto a questão. Isso aconteceu muitas vezes ao longo do ano, com várias outras crianças.

O ponto de virada

Um dia, a auxiliar Roberta percebeu que Marco Antônio levava as mãos aos ouvidos quando havia muito barulho na sala. Isso ficou evidente no dia em que pratos musicais foram tocados, e o menino repetiu várias vezes essa ação. Lembre-se que, no primeiro dia de observação, em 2016, o menino disse que queria estar em casa porque na escola havia muito barulho.

Isso representou uma verdadeira mudança na trajetória de Marco Antônio, pois, a partir dessa constatação, a psicóloga responsável pela turma se reuniu com a família de Marco Antônio. Depois disso, o menino foi encaminhado para uma avaliação com uma fonoaudióloga. Ela identificou, por meio de testes, que ele apresentava desordem do processamento auditivo central (PAC), que se refere ao modo como a criança processa as informações auditivas.Essa poderia ser uma justificativa para sua agitação quando submetido a muito barulho, pois ele poderia não suportar nem saber lidar com muito barulho ou com excesso de estímulos (visuais, sonoros, olfativos ou sinestésicos, como cheiro e movimento). A referida desordem faz com que a criança não consiga organizar os estímulos que recebe e aja impulsivamente.Além disso, Marco Antônio tem rinite, que causa flutuação nos decibéis de audição.

Diante desse quadro, a fonoaudióloga indicou à professora de Marco Antônio caminhos para que a comunicação entre eles pudesse se tornar mais efetiva, como: 1) falar com ele brandamente, sem elevar a voz;2) falar perto dele;3) ao falar com ele, olhá-lo na altura de seus olhos.

Decidiu-se que o menino continuaria em tratamento e, quando completasse 5 anos (tempo necessário para que passasse por certo amadurecimento auditivo e corporal), seria submetido a um exame que poderia confirmar a indicação inicial da fonoaudióloga. Quando um diagnóstico fosse fechado e um laudo fosse concluído, seria dado um retorno a toda a equipe pedagógica que lida com Marco Antônio.

Convém destacar que esse tratamento fonoaudiológico ao qual Marco Antônio seria submetido, conforme indicou a própria profissional que o atendeu, poderia reduzir sua impulsividade e agressividade, e, desse modo, amenizar alguns comportamentos. Contudo, poderia também não ser suficiente para dar conta de outras questões – psicológicas, por exemplo – que o menino apresentasse e, por isso, ao final, poderia ser indicado que ele fosse encaminhado também a um tratamento terapêutico. De fato, havia outras questões em sua vida, como a falta de participação paterna em seu cotidiano.

No entanto, mesmo que o tratamento fonoaudiológico não pudesse resolver todas as questões referentes a Marco Antônio, conhecer essa particularidade instrumentalizaria os profissionais a lidar melhor com ele, pois os ajudaria a compreender seu comportamento como algo típico de sua condição, e não como algo produzido ou encenado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa estando presente em sala de aula objetivou observar as relações travadas entre as crianças e os diversos profissionais daquele contexto. Como essas relações eram constituídas e em que pressupostos se sustentavam? No decorrer das observações, porém, uma criança se destacou, em virtude das rotulações que sofria, e se tornou o foco deste estudo.

Desde o primeiro dia de observação, Marco Antônio foi apresentado à pesquisadora como a criança problema e, em decorrência disso, pôde-se perceber que a ele eram destinadas práticas de exclusão e repressão em níveis que não eram dirigidos a outras crianças.

Como foi construída essa concepção de Marco como a criança problemática e como se escolheu esse tratamento para ele? Teriam sido tais concepções compartilhadas pelos professores, perpetuando-se de ano em ano, até que tenha sido necessário que uma professora tivesse a coragem de interromper esse ciclo e se propusesse a estabelecer com essa criança uma relação original, pautada no quecada uma viria a conhecer uma da outra em seu convívio diário?

Tal coragem da professora em questão, atrelada ao olhar atento de sua auxiliar, reverberouem uma descoberta que poderia indicar uma grande mudança de rumo no modo como Marco Antônio seria identificado e, por conseguinte, tratado pelos profissionais da creche: o menino apresentava desordem do processamento auditivo central (PAC). Isso não justificaria todos os aspectos de seu comportamento, tampouco deveria transformá-lo em um "coitadinho", que deveria passar a ser destinatário de práticas que pulassem da repressão brutal para a permissividade total. O fato é que essa constatação poderia ajudar os profissionais daquele contexto a lidar com Marco Antônio na justa medida, compreendendo seu comportamento como típico de suas condições de desenvolvimento. Assim, esses profissionais poderiam deixar de esperar respostas que o menino não pudesse dar, deixando de frustrar a si mesmos. Além disso, poderiam desenvolver estratégias para melhorar sua relação com a criança.

Por fim, essa descoberta acerca da condição de Marco Antônio também evidenciou que, para que se promovam as melhores condições possíveis para o desenvolvimento de uma criança, é preciso que haja um trabalho integrado entre os diversos profissionais da instituição escolar e que a escola e a família caminhem juntas, estabelecendo uma parceria baseada na troca de saberes e no diálogo.

De acordo com a psicoterapeuta Delfina Pimenta,[37]

> quando uma criança apresenta um sintoma (agressividade, mal-criação etc.), geralmente só nos preocupamos em controlar esse sintoma. Mas é preciso questionar o que esse sintoma comunica. O que está por trás daquela agressividade? Que pedido ela traz?

No caso desta pesquisa, que pedido Marco Antônio estava fazendo? Foi possível ouvi-los e atendê-los?

O caminho percorrido neste estudo – ao se deixar clara a concepção de criança capaz, sujeito de direitos e produtora de culturas; ao se defender uma concepção de desenvolvimento que privilegia as interações sociais; e, por fim, ao se analisar episódios ocorridos em determinado contexto de educação infantil – objetivou sobretudo destacar a ideia da criança como o centro de seu processo educativo, o que exige uma escuta atenta de todos os seus cuidadores. Espera-se, com isso, ter podido contribuir de modo favorável para as discussões acerca das práticas pedagógicas. Deseja-se, em especial, destacar a imensa responsabilidade que as relações que estabelecemos com as crianças carregam. Afinal, segundo afirmam Siegel e Bryson,

> A formação dos nossos filhos depende das informações que eles recebem diariamente do ambiente que os cerca. Isso significa que as crianças crescem e se desenvolvem por espelhamento,

[37] Palestra proferida durante a II Jornada de Psicomotricidade do Colégio Pedro II, realizada no *campus* São Cristóvão em 17 de setembro de 2016.

> aprendendo com o que observam do comportamento dos seus pais e responsáveis. [...] Tudo começa com as experiências que os pais e outros cuidadores oferecem, estabelecendo as bases para a integração e a saúde mental. (2015, p. 11 e 33)

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). Dedicatória. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança – por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 5-6.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de 9 anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69-80.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. Emoções dos bebês. In: PICCININI, Cesar A.; SEABRA, Karla; VASCONCELLOS, Vera M. R. de (Org.). **Bebês na creche**: contribuições da psicologia do desenvolvimento. Curitiba: Juruá, 2017.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. Barueri, SP: Manole, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Algumas reflexões sobre a psicologia do desenvolvimento e sua importância no estudo da mente e comportamentos humanos. In: GONDIM, Sonia Maria Guedes; CHAVES, Antônio Marcos. **Práticas e saberes psicológicos e suas conexões**. Salvador: UFBA, 2011. p. 163-206.

_____; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; PESSÔA, Luciana Fontes (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009.

SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina Payne. **O cérebro da criança**: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar. São Paulo: Versos, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ACONTECIMENTO: O QUE NOS OLHA NO QUE VEMOS?

Alessandra de Barros Piedras Lopes
alessapiedras@gmail.com

Aline Buy dos Santos
alinebuy@gmail.com

Raquel Marina da Silva do Nascimento
raquelmarina@id.uff.br
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO

Fazer Educação Infantil junto com as crianças. O enunciado nos convoca em infinitivo, sem tempo, modo ou pessoa. Que sentidos pode nos oferecer? "Junto com". A expressão ressoa em redundâncias o desafio de adultos e crianças em uma escola de Educação Infantil: fazer junto, fazer com. O desafio de ver o que nos olha nas experiências que nos atravessam e transformam no cotidiano da escola. Fazer escola. Juntos. Adultos e crianças. Docentes e crianças. Escola que se faz em acontecimentos, em linguagem, que assume e afirma a condição acontecimental da Educação Infantil. Infância que se apresenta em continuidades e descontinuidades, cortes e rupturas que deslocam, que inauguram, que fazem irromper novos sentidos. Não limitada, assim, a cronologias e temporalidades determinadas, mas que abre espaço à experiência, que se afirma como experiência, como instante de criação. Uma infância que nos atravessa aqui em três atos: elaborar com as crianças os relatórios que as apresentam em suas experiências na escola; pensar com as crianças o rir de/com o outro; pensar o fazer docente com as crianças, se desvencilhando das amarras de planejamentos fechados que partam exclusivamente dos adultos. Três atos que nos põem a pensar relações entre práticas pedagógicas, experiência e acontecimento, entre ética e moral, entre a fala, o choro, a linguagem e a não-linguagem. O que fazer de uma moral universalizante e uma ética singular? O que dirá de uma intencionalidade do saber pedagógico e o inesperado, surpreendente não saber da experiência? E ainda, da linguagem-não-linguagem de um choro, ou muitos, a atravessar planejamentos? Contradições? Paradoxos? O atuar docente na infância exige um pensar a priori, uma intenção, planejamento e escolhas, preocupamo-nos em pontuar. O pensamento não estaria fundamentado na mesma condição acontecimental que assumimos no fazer educação infantil? Uma força que irrompe do encontro? Podemos falar de um pensar a priori? Fazemos escolhas ou elas nos fazem? A intenção que nos move, em escolhas que fazemos, refazemos e deixamos de fazer na escrita deste texto é ver o que nos olha na escola que inventamos com as crianças como docentes da Educação

Infantil. A apreciação das crianças do que delas é dito em documentos de avaliação, em negações e sugestões de episódios que lhes marcaram; o riso da queda de um colega e as implicações éticas e morais que faz surgir; o choro e a construção da dinâmica pedagógica a partir da relação com o outro. Experiências com as crianças que nos deslocam, que nos colocam frente ao exercício de pensar práticas educativas que se abrem ao inesperado do encontro com as crianças, ao desafio de ir ao outro, de tentar ver o mundo com seus olhos. Deslocamentos que nos põem em movimentação, nos põe a caminho sem preocupações exatas ou inexatas com pontos de chegada. O caminho se faz ao caminhar, nos encontros, trocas e parcerias que nos proporciona. Caminhamos juntas, nós, docentes em uma escola de Educação Infantil, compartilhando experiências com as crianças no cotidiano, compartilhando experiências nas palavras que marcam esta escrita. Nesta empreitada, ainda, convidamos a caminhar conosco Deleuze, Bakhtin, Didi-Huberman, Larrosa, entre outros. Essas reflexões, longe de encerrar nossos questionamentos, nos incitam a continuar pensando sobre a potência que emerge das experiências infantis e dos deslocamentos que elas nos provocam quando nos permitimos nelas mergulhar junto com as crianças.

Palavras-chave: Infância; Escola; Experiência.

O QUE VEMOS É O QUE VEMOS[38]?

Instiga-nos o desafio de ver o que nos olha nas experiências que nos atravessam e transformam no cotidiano da escola. Escola que se faz em acontecimentos, em linguagem, que assume e afirma a condição acontecimental da Educação Infantil. Infância que se apresenta em continuidades e descontinuidades, cortes e rupturas que deslocam, que inauguram, que fazem irromper novos sentidos. Não limitada, assim, a cronologias e temporalidades determinadas, mas que abre espaço à experiência, que se afirma como experiência, como instante de criação. Uma infância que nos atravessa aqui em três atos: elaborar com as crianças os relatórios que as apresentam em suas experiências na escola; pensar com as crianças o rir de/com o outro; pensar o fazer docente com as crianças, se desvencilhando das amarras de planejamentos fechados que partam exclusivamente dos adultos.

Esta escrita emerge de acontecimentos. Experiências no cotidiano de uma escola de Educação Infantil pública, localizada na cidade do Rio de Janeiro. É uma escrita a seis mãos, ou, bem poderíamos dizer, a doze mãos. Seis mulheres, docentes, professoras que atuam na Educação Infantil, que compõem o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Infância e Filosofia. Em nossos encontros,

[38]"Talvez só haja imagem a pensar radicalmente para além da posição canônica do visível e do legível. A imagem de Tony Smith, seja como for, escapa de saída, apesar de sua simplicidade, de sua 'especificidade' formal, à expressão tautológica - segura de si mesma até o cinismo – do *O que vemos é o que vemos."* (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.95)

buscamos discutir nossas vivências como professoras na/da infância. O que a proximidade, as experiências compartilhadas com as crianças nos possibilitam ver em nossos fazeres diários? O que vemos é o que vemos?

Didi-Huberman (2010), na afirmação de uma dialética existente no visual nos fala sobre uma inquietação do ver. Há algo que nos olha no que vemos, que rompe o sentido daquilo que vemos, que faz surgir novos sentidos, transformando o que vemos em algo sempre diferente do que acabamos de ver, parece nos dizer o autor.

Apresentamos aqui 3 atos. Como "atos" em uma peça teatral, em uma primeira associação, poderíamos dizer, vivenciados por cada uma de nós em nosso cotidiano e debatido por todas no grupo de pesquisa. Que associações outras poderíamos fazer? As palavras designam somente aquilo que pretendemos?

> Uma palavra supõe sempre outras palavras que podem substituí-la, completá-la ou formar com ela alternativas: sob essa condição a linguagem se distribui de modo a designar coisas, estados de coisas e ações, segundo um conjunto de convenções objetivas, explícitas. Talvez haja também outras convenções, implícitas e subjetivas, um outro tipo de referências ou de pressupostos. Ao falar, não só indico coisas e ações, mas já realizo atos que asseguram uma relação com o interlocutor segundo nossas situações respectivas: mando, interrogo, prometo, rogo, emito "atos de fala" (*speech act*). Os atos de fala são auto-referenciais (eu efetivamente mando ao dizer "ordeno-lhe..."), enquanto as proposições constatativas referem-se a outras coisas e a outras palavras. (DELEUZE, 1997, p.85)

Esses atos, que se se expressam em momentos de uma narrativa tanto contínua como descontínua, bem como na linguagem que atravessa acontecimentos ao mesmo tempo que os fazem ser, de algum modo nos deslocaram, forçaram nosso pensamento, nos transformaram. Apresentamos reflexões que nos possibilitaram pensar e repensar inúmeros aspectos não só de nossas práticas como docentes, mas também de nossas vidas, das experiências e acontecimentos que nos marcam O que eu digo do outro? O que ele pode dizer de si? Como a moral e a ética nos desestabilizam diariamente? Em que medida estamos abertos para os acontecimentos e para as experiências? Essas são algumas das questões que nos movimentaram nesta escrita, que nos movimentam no cotidiano.

Primeiro ato: as crianças enunciam

Na sala, a professora liga o computador e desafia o pequeno grupo de crianças reunido à mesa. Apresenta-lhes o relatório de uma delas. O desafio estava em descobrir a quem o texto se referia. Mas o que é um relatório?

Perguntaram as crianças. Um documento que fala sobre a pessoa, o que a pessoa aprende, o que a pessoa gosta, como a pessoa é na escola. Dito isso, a professora iniciou a leitura. Disse-lhes que a criança "estava na escola desde o ano passado. Esperto e atento, rapidamente se adaptou à nova turma, composta por alguns amigos da antiga turma 31 e amigos recém-chegados à escola". O menino do relatório se manifestou, percebeu-se nas palavras lidas. Ora, do pequeno grupo ouvinte, ele era o único que já estava na escola desde o ano anterior. A professora o cumprimentou pela perspicácia. Contou-nos que ainda brincava com o "Enzo velho" quando o encontrava no pátio e que na turma nova havia chegado também um Enzo, a quem chamava de "Enzo novo". As palavras do menino corroboram o trecho logo em seguida, que dizia sobre a possibilidade de rever os amigos da antiga turma em vários momentos do dia e do quanto aquilo o confortava.

Ao final da leitura, as crianças começaram a trazer suas contribuições. Um dos meninos pediu que a professora incluísse no registro a palavra "bunda". O grupo achou graça. A professora atendeu ao pedido do menino e perguntou os motivos da sua escolha. O menino apenas sorriu. A professora achou prudente avisá-lo que o relatório é um documento que poderia ser lido por outras pessoas, como os responsáveis e outros professores que desejassem conhecer a sua trajetória na escola. O menino recuou. Melhor seria, neste caso, que a professora escrevesse "bola e estilingue", suas brincadeiras preferidas. Também pediu que escrevesse "luminoso", como sua característica - uma reminiscência da investigação sobre o significado dos nomes que a turma realizara em outro momento. O menino também contou sobre suas ambições: desejava que a escola tivesse um trampolim para que as crianças pudessem dar saltos mortais e planejava levar travesseiros para dormir no pomar algum dia. A professora perguntou sobre as coisas que o menino aprendeu. O menino respondeu que aprendeu o "bingo dos nomes" e a "raspadinha dos nomes". Nesse momento, a vontade de brincar de raspadinha contagiou o grupo, então, a professora distribui alguns cartões e as crianças dispersam, procurando outros cantos para brincar. Eis que a professora é interpelada por um observador que se manteve distante. Queria saber o que havia escrito sobre ele. A professora o acolheu e dedicou-se a ler para seu novo ouvinte, que permaneceu calado. Vez por outra a professora pedia a sua opinião, mas o menino apenas consentia com a cabeça. De repente, um trecho chamou sua atenção, e o menino rompeu o silêncio. O texto dizia sobre a alegria do menino em trazer seus brinquedos de casa e compartilhar com a turma e sobre o quanto este movimento foi fundamental para a sua integração. O menino advertiu, com certa indignação, que algumas vezes os brinquedos se perderam e que aquilo o deixou triste. A professora perguntou se ele desejava registrar o seu relato, e o menino aceitou. Ao longo da leitura, o menino teceu comentários e deu detalhes das atividades que fazia na escola: "A gente vem pra turma 45 pra estudar. A gente estuda pra fazer bolo de cenoura. A gente faz bingo dos nomes. A minha mãe faz bolo de milho aqui na escola.

A gente faz aniversário na escola. A gente pode fazer os temas. E também a gente pode fazer reunião. Na reunião, a gente conversa sobre o que a gente faz". Contou que havia, além das salas das turmas, uma sala de "mãe esperar o filho conhecer a escola". Foi o nome que atribuiu ao hall da secretaria, onde a mãe o aguardava no período de acolhimento. Quando a professora perguntou sobre seu jeito de ser, respondeu que não sabia dizer. Não era de jeito nenhum. Por fim, pegou o telefone de brinquedo e pediu que a professora atendesse, porque era uma ligação importante, e a conversa deu lugar a brincadeira.

Quantas vezes nos dispomos a pensar formas de retornar às crianças as observações dos relatórios? O desejo de fazê-lo exige um pensar sobre esse encontro, e mesmo antes desse, quando ainda se definem as estratégias dessa empreitada, as crianças já se fazem presentes, interferindo nesse pensar. A linguagem do relatório faria sentido para elas? Elas se interessariam por uma leitura tão extensa? Como compartilhar com o grupo sobre cada uma delas? Essas tensões encontram eco nas palavras de Amorim (2004, p.31)

> Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como se deixar influenciar por ele.... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso.

No caminhar, ou seja, no encontro com as crianças, quando a leitura se deu de fato, elas trouxeram o inesperado. Surpreenderam com as suas percepções sobre a escola e trouxeram outros pontos de vista sobre as experiências vividas por elas. As crianças revelaram de um modo particular um novo caminho: além de produzir sentidos na leitura dos relatórios, a possibilidade de incluir ali as suas contribuições, atuando como interlocutoras nesse processo.

No diálogo que se cria a partir da leitura dos relatórios com as crianças emergem palavras repletas daquilo que foi vivido. De acordo com a perspectiva enunciativa de Mikhail Bakhtin (1976, p.11) as "palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas". A compreensão do falante se dá, pelo ouvinte, em função da situação pragmática extraverbal junto com o discurso. A professora compreende o sentido da palavra "luminoso" quando o menino fala de si mesmo porque ambos compartilharam a experiência da pesquisa sobre o significado dos nomes. Assim como a palavra "bunda" traz consigo as descobertas do corpo vividas pelo menino e testemunhadas pela professora no cotidiano.

"A gente estuda para fazer bolo de cenoura". No discurso do menino está implícito o gosto pela culinária que virou ritual de todas as sextas-feiras da turma, que foi se construindo aos poucos desde a visita da mãe do menino à escola, quando veio nos ensinar uma receita. Aquilo que as crianças trazem

em seus enunciados, enquanto professores somos capazes de compreender porque compartilhamos com elas os contextos, presumidos. No processo da escrita, esse diálogo empreendido na vida se transforma, assume outros contornos. O desafio de fazer escola junto, quando se trata da avaliação, talvez esteja em trazer à luz esses contextos a outros leitores, bem como incorporar ao texto essas novas e potentes vozes, quais sejam, das próprias crianças.

O *excedente da visão*, tomado do mesmo filósofo Mikhail Bakhtin em *Estética da criação verbal* nos permite refletir sobre o lugar do professor como observador atento e não indiferente do seu *outro*, a criança. Segundo o autor

> Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...] toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 1997, p.43)

Tomemos o professor como o retratista que tenta entender o ponto de vista das crianças retratadas. Fazer educação, portanto avaliação, junto com elas não significa abdicar do lugar singular que só o professor ocupa, ou do seu compromisso na tentativa de dar-lhes acabamento a partir desse excedente de visão na escrita dos relatórios. Significa ir além e abrir-se para as possibilidades que afloram também das suas perspectivas infantis, daquilo que nos olha no que vemos.

Segundo ato: a criança que ri

Uma criança havia caído da cadeira e colegas riam e apontavam para ela no momento em que caiu. A professora imediatamente pediu que parassem e questionou se rir do colega que caía era algo a se fazer: não deveríamos antes nos preocupar em perguntar se estava bem, ajudá-lo a levantar? Certamente, não rir de desfortúnios de outrem. Em um outro momento, no pátio, uma das meninas sentava sozinha, um pouco afastada dos colegas. O que havia acontecido, haveria algum problema ou estaria tudo bem? Disse que uma amiga não mais queria brincar com ela, que não era mais sua amiga. Ora, e o que poderia ter acontecido? A professora chamou a amiga, que se fez acompanhar de mais uma amiga. Conversaram e uma parte do mistério se desvelou: ela havia caído e a menina riu. Inadmissível para a amiga. A professora, então, tenta por ela falar, explicando que às vezes não se controla um riso assim, tinha certeza que a menina não queria deixá-la chateada rindo de sua queda. Ora, pontuava a amiga, se ela nem havia pedido desculpas por rir?! Bom, a professora estava certa, também, de que ela queria fazê-lo, só não teve a oportunidade... "É que quando alguém cai, eu rio mesmo", disse a menina, que

até esse momento havia ficado quieta, ouvindo a troca entre a professora e as amigas. "Tá vendo!", disse a amiga. E a menina começou a chorar. A professora, na dúvida se deveria aprofundar a discussão, preferiu tentar resolver a situação mais simplesmente. "Ah, que nada! É todo mundo amigo aqui. Essas coisas acontecem... abraço coletivo! Vamos todas brincar juntas!". As três vão brincar. A menina enxugando suas lágrimas, a amiga sorrindo, a outra amiga também sorrindo, ambas acolhendo a menina.

A menina se cala. Até o momento em que fala algo. Algo inesperado e surpreendente que as coloca – ela e, principalmente, à professora – frente a impossibilidades. Impossibilidade de não rir do que aconteceu, impossibilidade de seguir afirmando uma moral, um errado ou certo que supostamente funcionaria para todos e todas em todos os momentos e acontecimentos. O que faria a professora com tamanha sinceridade? Especialmente quando na expressão de impossibilidades a menina provocava uma ruptura, forçava o pensamento, fazendo-a silenciar. Um dizer que chega sem se esperar, pela professora, mas já antecipado pela amiga: "tá vendo! ". Acontecimento para uns e não para outros?

Na escola, falamos com as crianças sobre o que podem e o que não podem, o que é certo e o que é errado. É errado rir dos outros? Ora, risos espontâneos muitas vezes acompanham acontecimentos inesperados. O que nos faz rir do outro? O que nos permite rir de nós mesmos? O que vemos na escola? O que nos olha no que vemos? A amiga agia de acordo com o que havia ensinado a professora. Podemos nos deslocar para o lugar de quem cai e imaginar que poderíamos ter-nos machucado, ficado chateados, sentido-nos humilhados quando o grupo ri. Podemos, também, nos imaginar no lugar de quem ri, lembrar das diversas situações em que rimos, não porque pensávamos menos de alguém, ou nos dava satisfação a queda do outro, mas simplesmente porque o riso tem dessas coisas, borbulha em nós e explode sem pedir licença. Podemos rir de nós mesmos, fazendo-nos cúmplices nos momentos que compartilhamos com outros.

E como marcamos, na linguagem, essas relações, tão complexas como simples que são? Havia um pressuposto dado, uma referência na fala da professora: não devemos rir dos colegas se porventura esses caírem. E outro, ainda, anterior a este: se agimos de forma errada com um outro, pedimos desculpas. Ora, a menina não recusa tampouco aceita pedir desculpas, simplesmente apresenta a impossibilidade de não rir quando alguém cai. O acontecimento nos remete à *Bartleby, o escrevente,* de Melville. E, principalmente, à "Bartleby, ou a fórmula", de Deleuze. Logo no início do livro de Melville, observamos o impacto da fórmula a que se refere Deleuze

> "Bartleby! Rápido, estou esperando."
>
> Escuto o lento arrastar de sua cadeira sobre as tábuas do piso

> nu, e logo ele surge, parado à entrada de seu eremitério.
>
> "O que deseja?", disse ele, sem afetar qualquer emoção.
>
> "As cópias, as cópias", respondi agitado. "Vamos examiná-las. Aqui" - e estendi a quarta cópia em sua direção.
>
> "Preferiria não", ele disse, desaparecendo calmamente atrás do biombo.
>
> Por uns instantes transformei-me numa estátua de sal, de pé à frente de meu batalhão de amanuenses postados em seus respectivos assentos. Recuperando-me, avancei de encontro ao biombo, exigindo justificativa para tão desmesurada conduta.
>
> "*Por que* você se recusa?"
>
> "Preferiria não". (MELVILLE, 2014, p. 28 e 29)

Na fala que quebra seu silêncio, a menina não faria ressoar a fórmula de Bartleby: Preferiria não? Se não na forma, mas na ruptura que oferece, na impossibilidade que apresenta? Nem desculpas nem sua negação, simplesmente a impossibilidade de não rir. Não leva a linguagem ao limite radical de Bartleby, sua agramaticalidade, como nos diz Deleuze (1997), mas rompe com os pressupostos morais universalizantes que determinam as relações entre colegas, entre fórmulas polidas que marcam relações sociais, entre aquilo que se espera e aquilo que é, que acontece.

Movimentamo-nos, incessantemente. A moral universal e universalizante se choca com o acontecimento singular. Acreditamos que podemos encaixar pessoas e acontecimentos em uma moral que nos diz de forma geral o que é certo ou errado em toda e qualquer situação, em que todos se encaixam... Todos quem? A menina que ri e se vê "punida"? A amiga que se indigna e "pune" a menina? A professora que ensina o usualmente correto às crianças e depois observa seus desdobramentos? Não seria reduzir a singularidade da vida, apagá-la no universal acreditar que uma moral universal e universalizante abarca e resolve os acontecimentos singulares? Como poderíamos pensar uma ética singular?

Um problema tão simples como complexo é.

Terceiro ato: o encontro com as crianças

Mais um dia comum em uma instituição de Educação Infantil. As crianças da turma 32[39] *chegam e iniciam a rotina: abrem suas mochilas, tiram seus copos, suas escovas de dentes e sua agenda. A professora tem em seu planejamento semanal um plano, diversas propostas para aquele dia, além das ações de rotina. No entanto, as crianças perguntam: "Cadê a caixa de agendas? ". Era uma caixa*

[39]Crianças de 3 a 4 anos de idade.

de PVC amarela, na qual diariamente as crianças depositavam suas agendas para que as educadoras pudessem ver os recados das famílias e, se necessário, mandar informações e recados aos responsáveis. Uma ação já corriqueira havia sido interrompida. As professoras procuram a caixa que pode ter sido guardada em outro lugar diferente do habitual. Procuram rapidamente. Convidam as crianças a procurá-la também. Não encontram. Conversam com as crianças. A caixa sumiu, coloquem as agendas na mesa, depois procuramos para tentar achá-la. Juntam-se todos e sentados no chão em roda começam a conversar. A professora quer compartilhar as propostas que havia planejado para aquele dia. Espera que as crianças acolham suas ideias com alegria e empolgação. No entanto, é impossível falar de qualquer outra coisa que não o sumiço da caixa de agendas. "Eu acho que foi o Saci! ", disse uma criança. "Eu acho que foi um ladrão! ", afirma a outra criança. "Eu acho que foi a turma 46! ", acusa alguém. Nesse momento o alvoroço já está instaurado e não há mais nada que se possa fazer. As professoras pensam em tudo que gostariam de propor às crianças. Param e pensam: é hora de tentar convencer as crianças a fazer o que foi planejado? Ou é melhor deixar as crianças falarem sobre o assunto até que ele se esgote? Mas, na verdade, elas também estão pensando: "afinal, cadê a caixa de agendas? ".

A partir dessa dúvida, compartilhada por adultos e crianças, uma professora diz: "Isso parece um mistério! ". As crianças concordam. "Podemos tentar desvendar esse mistério. Podemos pedir ajuda para a Turma dos Mistérios![40]", continua a professora. As crianças se animam, levantam-se e seguem para a sala da turma. Chegamos no meio da roda de conversas da Turma dos Mistérios. As crianças chegam perguntando e pedindo ajuda para as crianças de 5 anos. As professoras logo percebem o movimento de integração e estimulam as crianças de 3 anos a contarem sobre a ajuda que necessitam. A partir daí se inicia todo o processo de investigação envolvendo a turma 32 e a Turma dos Mistérios. Entrevistamos funcionários e crianças, escrevemos cartazes e colamos pela escola. Descobrimos que a caixa de agenda da turma 42 também havia sumido. Até hoje esse é um mistério a ser desvendado...

Mas e o planejamento? Tivemos um dia "perdido", em relação ao que pensávamos em realizar com as crianças? De modo algum. Nosso planejamento foi imediatamente transformado pelas crianças. Elas nos disseram com suas dúvidas e curiosidades que nada mais fazia sentido naquele dia que não fosse pensar e falar sobre um objeto corriqueiro desaparecido. Elas nos disseram com seus olhos brilhando que um mistério não pode ser ignorado.

O planejamento que se transforma e se concretiza nos anseios e desejos das crianças só é possível a partir da escuta. Um planejamento que se deixa atravessar por um acontecimento, mostra a potência e as possibilidades da educação que se faz com a infância.

---

[40]Uma das turmas de crianças de 5 a 6 anos de idade, havia escolhido mudar seu nome para Turma dos Mistérios. É comum que as crianças escolham nomes para denominar seus grupos. Em geral, esses nomes estão relacionados aos projetos e interesses vividos pelas crianças.

Em nossos processos de formação como professoras prevalece ainda a ideia de que nós devemos saber o caminho a seguir, o percurso a ser trilhado em direção a objetivos preestabelecidos. Aprendemos muito sobre a escuta da infância em nossas experiências no cotidiano como professoras de crianças bem pequenas, com as crianças.

Como estar abertas aos acontecimentos? E mais, como estar abertas às experiências? Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa. O mundo da informação e do periodismo no qual estamos submersos tem empobrecido nossa capacidade de vivermos experiências. Se pensarmos o modo como a escola se organiza, desde a Educação Infantil até a Universidade, podemos pensar como a educação se fecha para a possibilidade de experiências, na falta de tempo e excesso de trabalho em busca de se alcançar os objetivos preestabelecidos sem nos permitirmos vivenciar o que nos acontece, o que nos surpreende cotidianamente. Para Larrosa (2002, p.24)

> O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

Quando nos permitimos olhar para o cotidiano e para os acontecimentos? Quando nos deixamos acontecer? O sujeito da experiência é aquele que se permite aos acontecimentos, que se permite ser perpassado por essa experiência. Estamos abertos para isso? Estamos expostos aos acontecimentos e consequentemente à experiência?

A Educação Infantil possibilita grande riqueza em experiências educativas, se estivermos atentas a elas. O cotidiano oferece inúmeras oportunidades para que as crianças interajam com o mundo e com os sujeitos a sua volta. Será que nós, professoras, em geral não estamos pensando somente no planejamento, na informação, naquilo dado *a priori* e, por isso, muitas vezes não percebemos os acontecimentos que emergem do cotidiano? Ao planejamento docente não cabe apenas elencar objetivos e procedimentos, é preciso que ele esteja aberto aos acontecimentos e às interações inesperadas. A experiência emerge como um saber da práxis, que acontece a cada um de modo singular. Se dá na relação entre conhecimento e o sujeito.

O QUE VEMOS NO QUE NOS OLHA...

A infância nos atravessa nesses três atos. A infância nos atravessa, nos arrasta nos cotidianos da Educação Infantil. Não pede licença a objetivos traçados, a expectativas adultas, a planejamentos, a discursos da moral

universalizante. Ela nos desconcerta, nos olha de volta naquilo que nosso olhar vê, inquietando nosso ver. Nos debruçamos nas palavras do historiador e filósofo da arte Didi-Huberman para pensar a dialética do olhar ao vermos a criança. Em suas reflexões no livro *O que vemos, o que nos olha,* o autor ilustra a situação hipotética de uma criança brincando sozinha, os objetos à sua volta

> Imagino-a primeiramente balançando-se ou batendo suavemente a cabeça contra a parede. Imagino-a ouvindo seu próprio coração batendo contra sua têmpora, entre seu olho e sua orelha. Imagino-a vendo a seu redor, ainda muito distante de toda certeza e de todo cinismo, ainda muito distante de acreditar no que quer que seja. Imagino-a na expectativa: ela vê no estupor da espera, sobre o fundo da ausência materna. Até o momento em que o que ela *vê* de repente se abrirá, atingido por algo que, no fundo – ou *do fundo*, isto é, desse mesmo fundo de ausência –, racha a criança ao meio e a *olha*. Algo, enfim, com o qual ela irá fazer uma *imagem*. A mais simples imagem, por certo: puro ataque, pura ferida visual. Pura moção ou deslocamento imaginário. Mas também um objeto concreto – carretel ou boneca, cubo ou lençol da cama – exatamente *exposto* a seu olhar, exatamente transformado. Um objeto *agido*, em todo caso, ritmicamente agido. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.79)

Tal qual o cubo, o carretel ou a boneca, a criança nos racha ao meio quando a vemos, quando inquieta nosso ver e nos mostra que algo nos olha de volta no que vemos, fazendo com que possa ser sempre algo outro. A imagem da criança nunca é simples. Ela porta uma latência, nos inquieta, nos desloca, nos desafia. Reafirma uma temporalidade que desloca o sentido de um tempo estruturado em um antes e um depois. A infância nos olha da fratura do tempo cronológico, no instante de um "ainda não" e de "um não mais" em que nossos olhares se encontram, no instante em que a experiência acontece, na abertura de um espaço, de um lugar. Voltemos ao jogo com o carretel

> A criança com o carretel havia de fato inventando, por seu jogo rítmico – elementarmente temporalizado e mesmo temporizador – um lugar para inquietar sua visão, e, portanto, para operar todas as expectativas, todas as previsões a que seu desejo levava. Na verdade, essa inquietude era como a obra de seu jogo, enquanto o carretel ia e vinha, transpondo o limiar do lugar para desaparecer, voltando a transpor o limiar do lugar para aparecer... E o que jogava verdadeiramente transpondo esses lugares, criando esses lugares, era o ato do *lançamento* – o ato simples e complexo do lançamento como fundador do próprio sujeito. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.95 e 96)

Atos e palavras que nos fazem. Atos e palavras, imagens, que não são o que vemos, que não são só o que vemos, que nos deslocam a limiares entre visível e invisível, inteligível e ininteligível. O exercício de perseguir esse olhar, esse

agir infantil e habitar a intensidade deste instante coloca-nos em movimento. Um exercício que permanece, que se faz, de fato, inconcluso, o desafio de ver o que nos olha é infinitivo e permanente. A busca de fazer escola com as crianças, ocupar os instantes que fazem nossos cotidianos, transforma nossos planos, certezas, posturas em "objetos agidos". Com as crianças, nos expomos à incompletude, para que da ausência algo nos rache e nos olhe.

Experiências que nos levam ao desconhecido, à incerteza, nos fazem abraçar o risco de nos refazer a partir de um ato de "lançamento" fundante, que nos transforma. Nos abre à potência do encontro de olhares parceiros, multifacetados, de uma avaliação feita por sujeitos, lado a lado, ou mesmo, talvez, por "objetos *agidos*", nunca só o que são, mas sempre a potência de ser, sendo, lado a lado; de uma forma ou de outra, poderíamos nos atrever a dizer, feita por iguais? Nos inquieta no abalo de ver certezas de uma moral universal posta em xeque por olhares e ações singulares, pelo riso... que nos coloca em xeque, nos movimenta na busca por um agir que pensa uma ética singular frente a uma moral universalizante. Nos transforma, em experiências que suspendem saberes e entendimentos fundados em hierarquias, temporalidades lineares, que nos abrem ao complexo, ao acontecimento, ao pensar que emerge do/no acontecimento. Acontecimentos que nos instigam no desafio de fazer escola, inventar escolas com as crianças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A temática da alteridade. In: **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Editora Musa, 2004.

BAKHTIN, M. (Volochinov). Discurso na vida e discurso na arte. In: **Freudianism: a marxista critique**. New York: Academic Press, 1976 (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático)

_____. O autor e o herói. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DELEUZE, Gilles. Bartleby, ou a fórmula. In: **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. A dialética do visual, ou o jogo do esvaziamento. In: **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 07 mai. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrevente**. Tradução de Bruno Gambarotto. São Paulo: Grua, 2014.

ESCOLA, LITERATURA, INFÂNCIA E O ACESSO AOS BENS CULTURAIS DA HUMANIDADE.

Martanézia Rodrigues Paganini
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire,
Instituto de Arte, Humanidades e Ciências (IAHC), Teixeira de Freitas/BA, Brasil.
martanezia@gmail.com

Marina Rodrigues Miranda
Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire
Colegiado Especial da Formação Geral - Teixeira de Freitas – BA, Brasil
marina.miranda@ufsb.edu.br

RESUMO

No princípio de todo ser, está o pensamento. E, é do pensar, que é próprio da linguagem, que se constitui o sujeito. Logo, ao adentrar no espaço escolar para receber o saber instituído, a criança traz consigo a sua humanidade, constituída de ideias imbricadas em suas múltiplas linguagens. Sendo assim, é conveniente parafrasear o texto bíblico que afirma: – "no começo era o verbo e o verbo se fez homem e habitou entre nós". Esse princípio de conversa tem como propósito estabelecer uma reflexão da natureza daquilo que estamos a defender. Em meio tão desfavorável ao direito de exercer o pensamento, nunca o pensamento foi tão necessário. Logo, convém iniciar essa reflexão acerca do direito à educação, dialogando com a obra "infantil", de Clarice Lispector, cujo título: *O mistério do coelho pensante* vem ao encontro do que se pretende levar à discussão nesse encontro de pesquisadores. No enredo da obra citada, tem-se um coelho como protagonista do pensamento. Para surpresa de seu dono, o coelho, misteriosamente, foge de sua gaiola, sem sequer mexer na tranca. Está posto o mistério e a surpresa: "é que ninguém imaginou que ele pudesse ter algumas ideias. Veja bem: eu nem disse 'muitas ideias', só disse: 'algumas', pois olhe, nem de algumas achavam ele capaz." Pois bem, como todo animal tem a sua natureza, o coelho também tem a sua. O homem também tem a sua. Sendo assim, a pergunta que soa é: seria esse coelho uma metáfora da criança? Seria essa gaiola uma metáfora da educação escolar? Acreditamos ser pertinente trazer essa metáfora a fim de problematizar uma série de questões que se encontram imbricadas com os processos educativos e os direitos de acesso aos bens culturais construídos pela humanidade. Nesse intuito de pensar o processo de humanização, nosso fundamento, como parceiros de pesquisa na Educação Básica é envolver-se no campo de estudos literários com as nossas próprias infâncias, partilhando experiências sensíveis no NUPEEES, em suas variadas linhas de estudo e em diferentes campos de atuação educativa. A experiência de humanização tem nos lançado a grandes voos literários com crianças. No exposto, a práxis cotidiana no nosso exercício das pesquisas é criar círculos de debate com os estudantes, com

objetivo de situá-los no campo da ética em pesquisas com as crianças. Para este trabalho, nos desafiamos a alcançar a memória do lúdico, exercitando passagens das nossas infâncias, escrevendo os nossos percursos mnemônicos infantis. Nessas fruições de sensibilidades, espelha-se o sensível na produção imaginada do mundo infantil, facilitando as observações de outras infâncias. Compreendemos que no adentrar desta estética, aprofundam-se os sujeitos ficcionais. Para além deste sensível, nosso grupo de pesquisa, tem como hábito rememorar os pressupostos teóricos, alicerçando fundamentos da Sociologia da Infância e da Antropologia da criança, constituindo nessas referências conceituais, a pedra de toque para exercitar o campo com as crianças. Esse movimento de contemplação do lúdico soma-se ao campo epistemológico, inspirando as evidências sensíveis sugestionadas pelas etnografias com crianças. Sendo assim, este artigo é oriundo de um campo educativo, em que se observou, entrelaços de experiências infantis nas múltiplas linguagens nos cursos das leituras de mundo, acentuadas nas brincadeiras, nos jogos das palavras, nas marcas da corporeidade fundamentadas nos territórios de infâncias. O que se pretende refletir é o saber da experiência das crianças, no dialogar literário, compondo capilaridades aos bens culturais da humanidade.

Palavras-chave: Linguagem; Cultura; Humanidade.

Para dialogar - A literatura como arte da palavra

O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado por aqueles que o possuem, a todos os seres humanos. Logo, a Literatura como arte da palavra e artifício da linguagem é o instrumento por excelência dessa socialização. O papel das Artes e, sobretudo, da Literatura representa um caminho na ampliação das dimensões do sujeito, que perpassa desde a infância até a mais extensiva idade. Nessa visão de humanização, desejamos compartilhar a trajetória de experiências de formação imbricada com a realidade do cotidiano escolar.

Neste contexto, o artigo apresenta experiências infantis em interações mediadas pela literatura com grupo de crianças das séries iniciais, de uma escola pública do município de Vitória-ES. O trabalho de campo foi realizado com crianças, moradoras de região periférica, consideradas em situação de vulnerabilidade social que, em conversação literária, demonstraram suas subjetividades e suas alteridades. O que desejamos apontar nessa conversa que resumimos com um título bem amplo: Escola, Literatura, infância e o acesso aos bens culturais da humanidade, é o potencial educativo formador e transformador da Literatura como e para a Educação em Direitos Humanos. Por essa razão, as sessões literárias foram captadas na reverberação do mistério, das hipóteses criadas entre as crianças, em torno de tal mistério. O *mistério do coelho pensante*, da escritora Clarice Lispector, instiga o pensar, reconhecendo, que esta liberdade de fruição do pensamento, além de sugestionar, estimula a inventividade e criticidade leitora. Para além disso, a obra é provocativa,

quando apresenta, o desaparecimento do sujeito, na metáfora do coelho na día de liberdade-aprisionamento do existir humano.

Foram várias sessões literárias em projeto, iniciamos o diálogo com as crianças, no tempo crianceiro do poeta Manuel de Barros, com duas poéticas, que foram lidas, dialogadas e discutidas nos encontros de sensibilização. O sentido dessas poesias permitiu adentrar a outras poesias, instigá-los a fazer poemas, histórias de seus espaços imaginados, situando as crianças a revelarem seus pertencimentos dialogados nas diversas culturas de infâncias. A proposta na ancoragem poética de Barros, foi uma maneira ousada de inspirar a imaginação, abrindo frestas para construção de novos poemas. No exposto, apresentamos as janelas:

> No descomeço era o verbo.
> Só depois que veio o delírio do verbo.
> O delírio do verbo estava no começo, lá
> onde a criança diz: eu escuto a cor dos
> Passarinhos.
> A criança não sabe que o verbo escutar não
> Funciona para a cor, mas para o som.
> Então se a criança muda a função de um
> verbo, ele delira.
> E pois.
> Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz
> de fazer nascimentos –
> O verbo tem que pegar delírios.
>
> (Manuel de Barros)

O que se almejava era perceber os delírios das crianças, percebidas em suas próprias infâncias, esbarrada no trançado infantil memorável de Barros. O sobreposto de palavras, em que os sentidos se imbricam, foi provocativo e propulsor de jogos de ideia, 'cutucando' as crianças a transitarem entre o real e o inventivo, tal qual a leitura de Clarice, que lança o leitor "do real aofantástico. "

Ver a lógica da produção das crianças faz todo sentido, por compreender o eco poético entoando "a voz de fazer nascimentos" criando proximidade, ser humano-humanidade, pois dá a ver o que outro é também capaz de fazer com a sua capacidade pensante, isso tudo sem mistério. Por mais miserável que aparentemos, somos da mesma natureza, sujeitos as mesmas aprendências. Considerar essas nuances é praticar a experiência do sensível, é deixar-se entranhar pelas palavras de Manuel de Barros, tornando-se um Apanhador de desperdícios para distribuir os bens da cultura aos considerados, "expropriados", "favelados", "pobres" e, por isso, marginalizados.

[...] dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes
prezo insetos mais que aviões.
prezo a velocidade das tartarugas
mais do que a dos mísseis
tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
Para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios: amo os restos
Como as boas moscas
Queria que a minha voz tivesse um formato
De canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manuel de Barros)

Ao modo do poeta, queremos comunicar, nesse espaço de reflexão, a experiência literária como objeto de compartilhamento, como espaço de fruição, como modo de pensar e estar no mundo. Para tanto, buscamos em COMPAGNOM, 2009, que considera que a experiência literária deve ser compartilhada, pois que a função dela é humanizar. Nas palavras de Compagnom "A literatura deve ser lida e estudada, porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. [...]" (COMPAGNOM, 2009, P. 47). No entanto, por razões as mais diversas, sobretudo políticas, no intuito de se manter o processo de exclusão, mantem-se, ainda hoje, a literatura afastada dos espaços escolares. Para tanto, inventam-se outras formas de distanciar os sujeitos, sobretudo os das classes menos favorecidas, desse contributo que possibilita o ser humano de lutar pelas conquistas, de vislumbrar saídas para a minimização das distâncias sociais, presentes em todas as sociedades e, sobretudo, no Brasil. Acerca disso, no mesmo texto, respondendo à questão "para que serve a Literatura?" Campagnom afirma:

> [...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa que atravessa também ela na crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres onde a aceleração digital, fragmenta o

> tempo disponível para os livros. [...] A Literatura é de oposição, ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida. (COMPAGNOM, 2009, p.2)

Do mesmo modo, Antonio Cândido defende a Literatura como direito de todos, como direito básico do ser humano, pois segundo ele, a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Nas palavras do próprio Cândido (1995, p.170-191)

> Pensar em direitos humanos tem um pressuposto, reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é, também, indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes do que os do próximo. [...] Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate da barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí. Pois somos a primeira era da história, em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que gera a injustiça, contra qual lutam os homens de boa vontade a busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas nacionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça em correlação em cada momento da história". (CÂNDIDO, p.170)

Coadunamos com Antônio Cândido em sua afirmação sobre o empobrecimento das relações, quando considera a sociedade da informação e do conhecimento, circundadas as virtualidades, viralidades de uma gama de informações, propícias ao esfacelamento das humanidades, quando lançadas a muitas teias, que se quer adentrar, tramando aprisionamentos, que esgarçaram conhecimentos culturais fundantes ao direito a educação, a cidadania e aos direitos humanos, entendido aqui como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno, o direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, do direito a decifração dos sistemas simbólicos, que é crucial para apreensão do conhecimento. Lamentavelmente, o momento histórico em que vivenciamos desenvolveu novas formas de estrangulamento do sujeito, ludibriado nos tempos espaços cibernéticos, convencionados a uma rede de significações permeadas de encantamentos, ampliando espectros do mundo, distraindo-se na sedução de outras palavras, imagens, apartando o humano da liberdade delirante da poética.

O delírio do verbo estava no começo, lá

> onde a criança diz: eu escuto a cor dos
>
> Passarinhos.

É notório que a humanidade esta sendo cerceada em seus modos de existências, armadilhadas nas linhas de forças do tabuleiro das palavras

> Montar um tabuleiro
> de palavras souvenirs
> pegue algumas, enquanto souvenirs.
> E faça você o tabuleiro
> enquanto jogo linguístico
>
> (Adriana Calcanhoto)

É um mundo que sugestiona uma suposta autonomia, engessando formas de expressão, legitimando novas formas de interdição.

Chegamos, então, ao ponto em que desejamos assentar a discussão em tela, para refletir sobre práticas escolares que legitimam a disciplinarização da criança e do jovem, que paralisam o pensamento e que acabam por afastar a criança do exercício de pensar e que termina por distanciá-la do acesso à cultura e do saber acumulado pela humanidade.

Somamos ao constructo epistemológico da Sociologia da Infância, que se implica a descontruir pressupostos biologizantes da criança, que a define como ser limitado e "incapaz" de construir a gestão do seu próprio conhecimento. Sobre isso, SARMENTO, (2005, p. 363) explica:

> A sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. O desafio a que nos propomos é interrogar os modos como constructos teóricos como "geração" e "alteridade" se constituem como portas de entrada por o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade. (SARMENTO, 2005, p.363)

Pensando a partir da teoria da literatura como direitos humanos e da teoria da Sociologia da Infância, optamos em inserir as vivências da leitura e linguagem em contemplação e escritas de fruição, propagando-se no compor literário em sala de aula, conforme o que orienta Paganini (2005, p.5) amparado pela "identificação da literatura como signo que atravessa o olhar e a interpretação, considerando que tudo que nos ensina alguma coisa, emite signos, reiterando a ideia de que a leitura envolve ações culturais que devem

ser consideradas no espaço da escola". Assim, nas trocas de experiências de leitura, visa-se apresentar para as crianças a literatura como expressão de cultura, como arte suscitadora do interesse do leitor desde a infância, em que há o reconhecimento da identidade cultural capaz de dar visibilidade as expressões abordadas pelas obras literárias. Desse modo, o projeto iniciou-se com leituras, prosseguiu e angariou outras leituras, incitando as composições. As crianças produziram oralmente, gestualmente e por escrito leituras as mais diversas, culminando em produções de diversos gêneros.

Nesse trabalho, o intuito foi verificar como as crianças recebem a arte literária e o modo como elas fazem reverberar o que recebem, ou seja, o objetivo era visualizar os efeitos provocados a partir das leituras das obras literárias. Para isso, optou-se por uma metodologia de exposição de várias obras, desde os mais clássicos, até obras desconhecidas da criança da primeira fase do ensino fundamental.

E o mistério anunciado? *O mistério do Coelho pensante*

O Mistério do Coelho pensante e outros contos foram destilados sem medo, sem mistérios, aguçando a curiosidade das crianças, que buscavam de todo modo descobrir como o coelho escapava da gaiola. Todavia, como cada um lê com os olhos que tem, as crianças em seus olhos infantis encontram sempre uma resposta para o mistério.

O mistério do coelho e de outras narrativas de Clarice Lispector, autora considerada, muito densa e fechada, foi desvelado e revelado por cada um leitor em nossas vivências literárias. O que não se pode e, que na maior parte do tempo se faz, é negligenciar, é subestimar a capacidade de leitura dos infantes. Se um coelho é capaz de pensar, mais longe a criança pode chegar, entretanto, muitas vezes negligencia-se dialogar com os enredos de alguns escritores em sala de aula. *O Mistério do Coelho pensante* e outros contos foram destilados sem medo, sem mistérios, aguçando a curiosidade de todos. Eles e elas, saindo de seus aprisionamentos, buscavam de todo modo descobrir como o coelho escapava da gaiola.

A criançada buscava a qualquer preço, desvendar o enigma. Um coelho ingrato com o dono(a)? Um coellho mágico que desaparece sem deixar pistas? Um coelho desenhado na cabeça da escritora? Um coelho esperto que foi conhecer o mundo? Um coelho que foi passear e depois vai voltar? Um coelho sem educação, malcriado? Afinal, ele fugiu ou roubaram? Criou o mistério ou viver é um mistério?

A discussão tomou uma proporção gigantesca, ao ponto das crianças, solicitarem uma suspensão do caso, ou melhor, suspensão da leitura, partindo para investigação. Saíram pelos corredores, recontando a história (grosso modo) aos transeuntes, solicitando dicas, fazendo enquetes. A fruição ganhou corpo coletivo, produzia-se literácias cômicas e trágicas:

> "O coelho morreu de tanto pensar".
> "Pensar pode matar"
> "O coelho nunca esteve preso na gaiola"
> ' O coelho é pensante, ficou amigo do mágico
> fugiu com ele, foi trabalhar no circo".
> "O coelho é a professora vestida de coelho".
> "O coelho é um baita mentiroso".
> "Esta história de coelho é para fazer a gente pensar"

A história misteriosa do coelho agora sim, ganhou densidade, tornou-se longa, comprida, ganhou pernas, asas, não pagou a pena, de terminar aberta, sem resposta. As crianças foram atrás das chaves. Assim, verificou-se por meio das conversas que a Literatura propicia às crianças o encontro com uma produção que lida com o simbólico. O real se cria no momento da leitura. A

lógica ficcional, em sua aparente anormalidade, permite a construção do real, pela inventividade da criança.

Por isso, afirmamos que é necessário promover o encontro da criança com a literatura, a fim de permitir que desde a infância a criança possa desenvolver a sua capacidade leitora, demonstrar o seu repertório cultural, possibilitando a ela, compreender a realidade. Convém mencionar aqui, o que afirma Sarmento sobre a proposta da "Sociologia da Infância, segundo o autor: [...] a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, [...] A porta de entrada para o estudo da alteridade da infância é a ação das crianças e as "culturas da infância". (SARMENTO, 2005, p.373)

É, sem dúvida, que os estudos atuais apontam a criança como produtora de cultura e não como simples recebedora de uma cultura produzida especificamente para ela. Por isso, é que ao longo dessa comunicação, não rotulamos os textos como Literatura infantil e sim como leitura literária, considerando-a como universal e suscitadora de cultura. Caso contrário pode-se cair numa cilada de uma prática sem significado.

Nessa perspectiva, afirmamos que pensar a educação como processo de humanização implica desenvolver o pensamento para realizações de ações concretas para as práticas culturais de apropriação da cultura da escrita. Cabe à escola humanizar o ensino, orientando-se pela pauta da inclusão de todos ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento. Contudo, ensinar visando à humanização não se limita a apenas valorizar o que o aluno trás do seu universo cultural. É ir mais além. É fazer com que esse conhecimento faça sentido e dialogue com outras experiências de cultura. É necessário desconstruir modos de ensinar-aprender, pois muitas vezes, o modo como se insere os saberes educativos para as crianças interfere em perdas significativas do direito à afirmação da capacidade de aprendizagem.

Nesses pressupostos, constituímos um estudo acordado em partilhas sensíveis, evidenciadas pelas trocas literárias no conhecimento sensível. Faz-se importante para o estudo da criança se aprofundar nos conteúdos das poéticas literárias buscando algumas reverberações com o cotidiano daquelas infâncias, orientando-se pela concepção da sociologia da infância, que considera a criança socialmente ativa e capaz de dialogar com outros sujeitos disposto a compartilhar saberes. Nessa perspectiva, somente a literatura é capaz de desconstruir ou " trapacear a língua" para dizer como Roland Barthes (2007, p.16). A Literatura não se prende a faixa etária dos sujeitos, a literatura é um dispositivo de fruição da palavra, do discurso, do imaginário.O que nos leva a defendê-la como portas de conhecimento, como dispositivo capaz de fomentar o pensamento e a imaginação. A leitura é um "malogro" porque é capaz de desconstruir formas cristalizadas de ensino que se pauta pelo mundo materialista e usurpador do pensamento. Não há como driblar o que afirma Barthes, 2007

> A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; [...]trabalha nos interstícios da ciência: esta sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que improvisou durante o dia, e por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2007, p.18)

Diante das considerações de Barthes não existe acesso aos bens culturais, ignorando a leitura, o pensamento, a elaboração. Voltemos, então, as palavras com as quais iniciamos nosso texto, "no princípio era o verbo", todavia necessário se fez presentear o tempo, trazer para o presente, adequando reafirmando que antes de tudo é e está o pensamento, o ato de pensar permite reordenar o mundo objetivo, adentrar fronteiras, paradoxalmente, cada vez mais distantes do sujeito contemporâneo, imerso em suas individualidades. Dar voz ao pensamento é uma abertura para desconstruir as crenças nas desigualdades de capacidades de aprender, convém, por isso, voltar-se a nossa natureza pensante, exercendo o reconhecimento do direito que todo ser humano possui de exercer o pensamento. Reconhecer que "pensar é um ato. Sentir é um fato. [...] a verdade é sempre um contato interior e inexplicável. " (LISPECTOR, 1995, p.24). Fechando, pois, este acordo com Lispector é que vimos afirmando e reafirmamos nesse artigo, a necessidade de acentuar e garantir o direito de acesso à cultura, por meio da Literatura, tendo em vista, atribuir significado aos saberes que as crianças buscam encontrar e exercer na escola, na vida e ao longo de sua passagem pela vida nesse cosmo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leila Perrone Moisés. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. "O direito à Literatura" in **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. 23 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **O Mistério do Coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PAGANINI, Martanézia R. **Literatura e Representação da identidade cultu-**

ral: reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação". Disponível em http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem-11pdf/sm11ss12_05.pdf. Acesso em 30/10/2018

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociologia**, Campinas: 2005, vol.26, nº 91. Disponível em: http:www.cedes.unicamp.br acesso em 10/10/2018.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, 2005.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO

Amélia Maria Araújo Mesquita
amelia.mesquita05@gmail.com

Kelly Paixão de Castro
paixao19922@gmail.com

Renata Andrade Sobral
renata.sas2016@gmail.com

Daniele Cristina Salgado Garcia
danicsgarcia@gmail.com
Universidade Federal do Pará –
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – Belém/Pará - Brasil

RESUMO

O texto ora apresentado é resultante da revisão bibliográfica realizada no âmbito da pesquisa intitulada "Mapeando o currículo no contexto da Inclusão: os conteúdos para as crianças com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental", iniciada em 2017, cujo objetivo geral é analisar que tipo de conhecimento está sendo disponibilizado para as crianças com deficiência matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Belém/PA. A pesquisa está organizada em quatro etapas: 1) revisão da literatura e dos documentos orientadores do processo de inclusão de alunos com deficiência, bem como daqueles orientadores do currículo do ensino fundamental, com foco nos anos iniciais; 2) mapeamento dos índices de inclusão nos anos iniciais nas escolas públicas estaduais e municipais de Belém, cujo objetivo final foi ter elementos para a definição das escolas lócus da pesquisa a partir de parâmetros quantitativos da inclusão nas escolas públicas localizadas em Belém; 3) levantamento da documentação pedagógica nas escolas com maiores índices de inclusão de alunos com deficiência; 4) organização, categorização e análise dos dados. A primeira etapa se iniciou no ano de 2017 onde além da literatura da área, levantamos documentos oficiais como as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais para o ensino fundamental e os cadernos do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, cuja finalidade foi/é constituir um "mapa" do conjunto de conteúdos e/ou conhecimentos que podem ser trabalhados nos anos iniciais. Na paralela disso foi realizado o levantamento dos dados de matrícula via ofício de solicitação junto às secretarias de educação do estado do Pará e municipal de Belém, além dos dados de matrícula disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Pelos índices identificamos quatro escolas (duas municipais e duas estaduais) para a realização da pesquisa, além de definirmos como recorte a escolarização de

alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, tendo em vista que são os grupos com maiores índices de matrícula nos anos iniciais nas escolas públicas de Belém. Iniciamos o processo de coleta de dados (cadernos, planos, projetos e livros didáticos) em uma escola municipal, com foco na documentação das turmas que têm incluídos alunos com deficiência intelectual, os dados coletados estão em fase de organização para posterior categorização e análise. Vale destacar que ainda este ano de 2018 iniciaremos a coleta nas demais escolas lócus da pesquisa. Assim, considerando que a pesquisa se encontra em fase de coleta de dados, optamos por apresentar neste momento o movimento de revisão de literatura realizado a partir de três categorias teóricas até aqui consideradas centrais: escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI), currículo e inclusão. Nesse sentido, o presente texto objetiva apresentar alguns apontamentos sobre a escolarização de crianças com deficiência intelectual matriculados na escola regular, problematizando a perspectiva curricular que vem se constituindo predominante na educação de crianças com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Escolarização de DI; Currículo; Inclusão

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito dos direitos educativos as pessoas com deficiência se tornou mais evidente internacionalmente durante a década de 1990 e culmina na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, período em que suas orientações chegam a direcionar o desenvolvimento da política educacional brasileira.

O movimento de universalização da educação básica, com a inclusão de alunos com deficiência, e as consequentes demandas para sala regular fizeram com que o trabalho pedagógico do sistema educacional brasileiro se organizasse a partir de duas frentes de desenvolvimento para a educação básica: uma na sala regular e outra na sala de recursos multifuncionais pata a realização do atendimento educacional especializado.

No que se refere ao processo educativo dos alunos com deficiência intelectual, podemos dizer que a trajetória de escolarização é marcada pela influência de duas concepções em torno da deficiência, modelo médico e modelo social. De acordo com modelo médico a deficiência intelectual é considerada como uma patologia, logo precisava de tratamento médico para sua "regeneração", sendo necessário aluno participar de processo de readaptação, que distância da sua vivência escolar e social, sendo necessário ficar em espaço onde recebam "tratamento adequado" para cuidar da lesão que está presente em seu corpo. Já modelo social, reconhece a deficiência enquanto lesão, mas compreende que muitas das imposições que a sociedade faz acabam gerando barreiras ao sujeito seja para sua aprendizagem ou para convívio em sociedade.

Estas formas de compreender o deficiente intelectual interferem diretamente na organização do currículo escolar que é proporcionado ao educando, selecionando conteúdos que reforçam as representações destes modelos em relação a estes sujeitos.

A partir disso, compreendemos a relevância de conhecer que aspectos curriculares estão presentes nos documentos orientadores e o tipo de sinalização para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual especialmente no que se refere ao primeiro ciclo de formação. Esta questão se faz presente no projeto intitulado "*Mapeando o currículo no contexto da inclusão: os conteúdos para as crianças com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental*".

O projeto encontra-se em fase de coleta de dados, optamos por apresentar neste momento o movimento de revisão de literatura realizado a partir de três categorias teóricas até aqui consideradas centrais: escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI), currículo e inclusão. Nesse sentido, o presente texto objetivo apresentar alguns apontamentos sobre a escolarização de crianças com deficiência intelectual matriculados na escola regular, problematizando a perspectiva curricular que vem se constituindo predominante na educação de crianças com deficiência intelectual.

DEMARCAÇÕES TEÓRICAS

A escola se estabeleceu historicamente pela seleção, organizando sujeitos por grupos homogeneizadores, segundo Beyer (2006, p. 13) "nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma", colaborando para a criação de um modelo desejado de aluno que nega as diferenças. Diante desse mecanismo fortemente estabelecido se contrapôs a proposta escolar inclusiva, que aponta para as diferenças como a ampliação de possibilidades. Porém, a universalização da escolarização continua marcada por uma valorização negativa das diferenças, que acabam impactando o desenvolvimento das práticas curriculares na sala de aula e compromete a solidez dos conhecimentos trabalhados.

Essas práticas fragilizadas fortalecem processos de exclusão no ambiente de escolas que se propõem inclusivas criando uma falsa ideia de escolarização, já que pouco contribui para uma formação integral do sujeito. De acordo com Marchesi (2001) a presença de alunos com deficiência no ambiente escolar deverá promover um conjunto de experiências semelhantes aos demais independente da natureza das diferenças, sejam elas físicas, cognitivas e/ou psicológicas. Esta postura exige clareza para estabelecer os elementos que devem ser diversificados para atender a demanda educativa de cada aluno.

Nesse sentido recorremos a Sacristán e Goméz (1998) para lembrar que a seleção de conteúdos é estabelecida por uma intencionalidade para se chegar a um perfil já estabelecido de aluno, fruto de um contexto sócio histórico.

Quando nos referimos aos alunos com deficiência intelectual o trabalho de Pletsch e Glat (2012) chama atenção para o fato de que tanto as escolas comuns quanto as especializadas priorizam a execução de tarefas chamadas elementares, de natureza mecânica como recortar, pintar e colar. Tal prática colabora para a construção de um currículo dual, mas também faz com que algumas questões se levantem para discussão como sobre os limites que a atual seleção de conteúdos estabelece para o desenvolvimento de releituras e estratégias que permitam sua acessibilidade.

Diante deste panorama faz-se necessário esclarecer as bases conceituais que utilizamos neste trabalho. Os conceitos em destaque, a seguir, estão diretamente ligados e integram as discussões sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, mostrando-se de fundamental importância para subsidiar nosso caminho até os objetivos já estabelecidos de análise, como já mencionado na descrição dos procedimentos metodológicos.

INCLUSÃO

A inclusão enquanto conceito pode ser contextualizada de acordo com as discussões sociais em seus diferentes níveis e temáticas, porém objetivando estabelecer sua aplicação ao contexto educacional destacamos algumas possibilidades de entendimento na perspectiva da educação inclusiva.

Rodrigues (2006) defende que o distanciamento entre as classes rica e pobre continua se aprofundando em âmbito nacional e internacional. E que a banalização do termo "inclusão" no âmbito social faz com que esta seja entendida mais como um idealismo ou conjunto de programas políticos do que como uma possibilidade real de escolarização. Seguindo esta linha de raciocínio Glat (2011, p. 3), sem a intenção de questionar a legitimidade da proposta, nos recorda que:

> Apesar do discurso pró-inclusão muito bem articulado, tanto da parte dos nossos dirigentes educacionais, quanto dos próprios professores, a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação "conteudista", com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade.

Assim ressaltamos alguns dos pontos primordiais que influenciam no entendimento de inclusão presentes no cotidiano escolar e na política pública

brasileira, que podem se contrapor quando levamos em conta a generalidade expressa nas orientações e as altas demandas do trabalho pedagógico durante sua realização no ambiente escolar que se diz inclusivo. Para a autora o ambiente escolar só pode se dizer inclusivo quando há participação e aprendizagem (também de aproveitamento acadêmico) por parte dos alunos com necessidades educativas especiais, utilizando-se para isso de estratégias didáticas e metodológicas para uma prática pedagógica de qualidade.

Para Rodrigues (2006, p.2) o conceito de inclusão, quando aplicado especialmente para a educação, implica:

> Antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

O entendimento de Rodrigues (2006) e Glat (2011) corroboram para se compreender a escola como ambiente que necessita se preparar para atender as demandas do alunado em lugar de forçar uma adaptação ao funcionamento já estabelecido na escola tradicional. Uma vez que sem a adequação de elementos como estrutura, currículo e metodologia, de forma a atender as necessidades educativas de cada aluno, a aprendizagem não é possível.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual, segundo American Associationon Mental Retardation (AAMR) e aceita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é caracterizada, dentro de um viés médico, como:

> Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON; COLS., 2002, p. 8 apud CARVALHO; MACIEL, 2002, p. 4).

É expresso pela aplicação de dois termos em conjunto. O primeiro é deficiência, que segundo Glat (2011, p. 5) diz respeito “às condições orgânicas do indivíduo”. E intelectual, que nesse contexto, enquanto “habilidade intelectual” está ligado a resolução de problemas, abstração, raciocínio, e a possibilidade de aprendizagem em pouco tempo. Contribuindo para que o aspecto biológico não seja isolado do social e educacional. Segundo Sobral (2017), embora esses pontos já tenham sido considerados pelo AAMR de 1961, “apenas no século XXI, o termo “deficiência mental” cede lugar para ‘deficiência intelectual’, introduzido pela Declaração de Montreal, que ocorreu

na cidade de Montreal em 2004" (p. 43). Platsch (2009, p. 82-83) destaca a ampliação dos aspectos considerados pela AAMR 2006, a partir de cinco dimensões, são elas Habilidade intelectuais, Comportamento adaptativo, Participação, interação e papéis sociais, Contexto e Saúde. E lembra que essa proposta multidimensional deseja "superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo" (p. 84). Estas considerações colaboram para estabelecer o conceito de deficiência que adotamos para este trabalho. Destacando a importância de se considerar os meios para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência intelectual.

CURRÍCULO

De acordo com Sacristán (1998, p. 125) "o termo currículo provem da palavra latina currere, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação". Guardando uma amplitude conceitual, que se estabelece a partir do contato com a realidade. Fazendo alusão ao conteúdo de planos e projetos de natureza educativa ou ainda à finalidade educativa com que estes projetos educativos são produzidos (SACRISTÁN, 1998). Diante de sua condição de produto humano, constituído por intencionalidades diversas, este percurso é marcado por elementos históricos e culturais no processo de escolarização de diferentes tempos e sociedades, sendo expresso por Sacristán como:

> O projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SACRISTÁN 1988, p. 34 Apud CUNHA, 2011, p. 8)

Que leva ao entendimento do currículo como processo, uma vez que a partir das práticas pedagógicas e carga de significado este não se estabelecerá como finito ou totalmente concluído (CUNHA, 2011). E é partir desta ideia que compreendemos o currículo escolar como um elemento construído a partir da influência do ambiente e das relações de ensino-aprendizagem entre os sujeitos. Assim, o currículo e sua apresentação é resultado das práticas de confecção e acabam por mediar a relações entre conteúdo e cultura. Demandando que se avalie as influências do contexto externo, como por exemplo, "o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais" (SACRISTÁN, 1998, p. 129). Para esta pesquisa acrescemos ao entendimento de currículo, em sua forma conceitual, alguns aspectos presentes em sua elaboração para um grupo específico, de alunos com deficiência intelectual. Uma vez que a particularidade dos alunos com deficiência intelectual está na necessidade de flexibilização para desenvolver e fazer uso efetivo de suas habilidades intelectuais sem camuflar a importância dos aspectos sociais e biológicos. Juntos, esses aspectos devem

nos recordar que para efeito inclusivo é necessário que o desenvolvimento cognitivo do aluno seja destaque no processo de escolarização.

Entendemos o papel do currículo como elemento determinante de um desenvolvimento cognitivo eficaz e ao buscar identificar os conteúdos trabalhados com alunos com deficiência intelectual o temos conceitualmente a partir de algumas considerações, enquanto seletor de conhecimento inerente a todos os alunos e pontualmente enquanto objeto da flexibilização de conhecimentos acessados pelos alunos com deficiência intelectual, normalmente expressos em planos individuais. Estes planos individuais que de acordo com Silva (2012) são estruturados em dois níveis, a saber:

> O primeiro refere-se às diferenciações/flexibilizações não significativas do currículo, isso é, as organizações didática, espacial, procedimental, metodológica, avaliativa e temporal da sala de aula; o segundo ligado na eliminação e na introdução de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de recursos específicos (p. 5).

Embora exista o uso de um plano individual de ensino compreendemos que a força homogeneizadora, e consequentemente excludente, do currículo necessita sofrer intervenção. Uma intervenção que fica a cargo das políticas públicas de educação e as certezas construídas no processo de formação dos profissionais da educação.

Os conteúdos de escolarização para os anos iniciais – mapeando orientações

Sendo o conteúdo de escolarização de alunos com deficiência intelectual o nosso foco de investigação delimitamos sua conceituação a partir da premissa de que "os conteúdos formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação" (LIBÂNEO, 1994, p. 128), ainda de acordo com o autor os conteúdos são:

> O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. *Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação,* hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes *[grifo nosso].*

O trecho grifado expressa de forma sintética um pouco do que é possível encontrar nos cadernos escolares, ressaltando que o conteúdo a partir das

formas de organização do conhecimento elaborado, por conceitos e processos, mas também por modos e métodos que possam possibilitar a compreensão dos elementos curriculares levando em conta a inteireza da ação educativa e sua intencionalidade. Estando em consonância com os objetivos educativos que de acordo com Libâneo (1994, p. 120-121) estão pautados ideais e valores presentes na legislação educacional; nos "conteúdos básicos das ciências" e nas "necessidades e expectativas de formação cultural exigida pela população majoritária da sociedade".

A seguir tratamos do contorno curricular dado em âmbito nacional e municipal de acordo com os elementos orientadores que elencamos para esta pesquisa e passamos a fazer referência a materiais que orientam ou dão pistas sobre o tipo de conteúdo que está previsto em âmbito nacional e municipal para o currículo deste público.

De acordo com o caderno sobre "A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva" no PNAIC, "as pessoas com deficiência de ordem cognitiva podem ter acesso aos mesmos conteúdos das crianças sem deficiência" (BRASIL, 2012, p. 17). Devendo levar em consideração a situação particular de cada aluno, sendo este avaliado por seus progressos, o ambiente em que está inserido e as formas de apoio que recebe por parte de professores e familiares (Idem, p.16). E não estabelecendo mais limitações, como a obrigatoriedade da fala como requisito único para o processo de aprendizagem, uma vez que há outras formas de comunicação que possibilitam uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2012).

Assim, nos referimos inicialmente ao Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que determina:

> Os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, **a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar,** por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia **e dos educandos** (caput com redação dada pela Lei 12.796, de 04/04/14) [grifo nosso].

Nessa perspectiva o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que exerce a função de elemento formador dos profissionais da educação, a partir de proposições metodológicas que possibilitem a adequação do currículo às necessidades educacionais dos alunos da educação básica que estejam em processo de alfabetização e letramento. Contemplando ainda o público alvo da educação especial, enquanto "modalidade transversal a todos níveis, etapas e modalidades de ensino" (BRASIL, 1996) que integra a educação regular, com material que orienta a prática da alfabetização matemática na educação inclusiva (BRASIL, 2014, p. 5) com os objetivos de:

QUADRO 1: OBJETIVOS DESTACADOS NO CADERNO DO PNAIC

Ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial;
Aprofundar o conhecimento sobre o público alvo da Educação Especial;
Mostrar formas de articular o trabalho da escola comum com o Atendimento Educacional Especializado;
Apresentar a diferença como promotora de acesso, aprendizagem e participação dos alunos;
Sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática.

FONTE: Cadernos do PNAIC (2013)

O foco do material não está na matemática enquanto campo de conhecimento científico, mas em mostrar a "necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva" (BRASIL, 2012, p. 5), apresentando encaminhamentos para alfabetização matemática.

Já o material que se refere a alfabetização e letramento foi constituído em consonância com o 12° objetivo do curso do PNAIC destinado aos professores alfabetizadores de:

> Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012 p. 31)

Apoiados nos direitos de aprendizagem expressos na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delimitam capacidades básicas e conhecimentos a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização, são entendidos como direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012, p.32), de forma resumida:

QUADRO 2: DIREITOS DE APRENDIZAGEM: Língua Portuguesa

- A compreensão e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros;
- Compreensão e apreciação de textos de diferentes gêneros "levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo";
- Uso e apreciação de gêneros literários comuns ao universo da cultura infantil (parlendas, trava línguas e cantigas);

- Compreensão de textos "destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...)";
- Participação em momentos de leitura e escuta de textos, de produção de textos orais e escritos, provocando a reflexão e a discussão sobre referentes temáticas sociais (reportagens, notícias, debates, etc);
- Produção e compreensão de textos orais e escritos que produzam reflexões sobre valores e comportamentos sociais "planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias" em suas várias formas.

FONTE: PNAIC/MEC

A partir disso estabelece habilidades a serem desenvolvidas nos três anos do ciclo de alfabetização no campo da leitura, oralidade, produção de textos escritos, análise linguística discursiva, textual e normativa e no nível de apropriação do sistema de escrita alfabética. Com o entendimento de que um conteúdo "pode ser inserido nos três anos do ensino fundamental com objetivos semelhantes e em diferentes níveis de aprofundamento" (BRASIL, 2012, p. 11), os cadernos do PNAIC organizam em quadros os campos já mencionados e classificam determinados conteúdos ou capacidades em três níveis, a seguir:

QUADRO 3: NÍVEIS DE PROGRESSÃO DOS CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Letra I	Introdução de conteúdo ou capacidade na etapa indicada
Letra A	Aprofundamento, que deve ser garantido pela ação educativa
Letra C	Consolidação da aprendizagem no ano indicado

FONTE: PNAIC/MEC

Quando tomamos a esfera municipal como referência, nos dirigimos ao Projeto Expertise em Alfabetização, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA. Fazendo uso de materiais elaborados para colaborar com a prática docente na rede pública municipal, entre os quais nos referimos aos compêndios: "Expertise em Alfabetização: Formação de Professores", "Expertise em Alfabetização: Contribuição ao Planejamento Docente" e "Programa de Formação de Professores

ECOAR: Alfabetização, Letramento e Matemática". O primeiro foi pensado para a formação de professores alfabetizadores, "para orientar o planejamento do professor e a avaliação da aprendizagem do aluno, afim de consolidar as condições didáticas necessárias para a alfabetização das crianças" (BELÉM, p. 9). O segundo material, situado no campo da didática, apresenta textos motivadores sobre o processo de alfabetização e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem direcionados aos professores acompanhados de propostas iniciais para o planejamento semanal das atividades e sequências didáticas direcionadas ao campo semântico. No terceiro material é onde encontramos além de textos motivadores, de natureza formadora de professores, uma descrição em itens dos conteúdos da alfabetização apresentados em um quadro (reproduzido a seguir), destacando que "de um modo geral, dentre outros aspectos, para alfabetizar, o aluno precisa aprender que" (BELÉM, p. 34):

QUADRO 4: Quais são os conteúdos da alfabetização?

- As pessoas se comunicam por escrito;
- Se escreve com letra e não com desenho;
- Pode-se ler o escrito e a imagem;
- Se distingue letras de numerais;
- Pode-se escrever o que se fala;
- A orientação espacial da escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- As letras têm formas diferentes;
- A cada letra se associam sons da fala;
- Alguns sons são representados por mais de uma letra (Ex: sexta/cesta);
- Dispõe-se de 26 letras no alfabeto;
- Há consoantes e vogais;
- Há letras maiúsculas e minúsculas;
- Há letra cursiva e bastão;
- Há uma quantidade e variedade de letras que combinadas formam a palavra;
- Independente do contexto, a palavra é escrita sempre da mesma forma;
- As palavras são compostas de sílabas;
- As frases são formadas por palavras;
- As palavras ou frases reunidas pelo sentido formam um texto;
- As palavras são separadas no texto (segmentação);
- Há sinais que são de pontuação para organizar as ideias no texto;
- Há vários suportes de texto: livros, jornais, revistas;
- Pode-se consultar um dicionário para se escrever ortograficamente...

FONTE: EXPERTISE/ECOAR/SEMEC-BELÉM/PA

Ainda neste compêndio, a matemática recebe enfoque em um dos textos, que faz considerações sobre a construção do conhecimento lógico-matemático na perspectiva do letramento, ademais seguem algumas sequências didáticas

com orientações para desenvolvimento e avaliação.

Com a apresentação destas orientações em esfera nacional e municipal encerramos, por este momento, as delimitações gerais do que entendemos como currículo previsto para o primeiro ciclo de alfabetização e assim incide sobre o currículo a que os alunos com deficiência intelectual têm acesso durante o ciclo de alfabetização na rede pública regular de ensino. A partir daqui nos direcionamos aos cadernos dos alunos com DI incluídos na escola Rotary e sua análise, com base no exposto a cima.

CONCLUSÃO

A discussão do currículo na relação com a educação especial nos coloca um conjunto de desafios no sentido de encontrar os nexos desses dois campos, já que impactam diretamente na escolarização de alunos com deficiência, em especial alunos com deficiência intelectual que historicamente é marcada pelo estigmatização e preconceito.

As demarcações conceituais até aqui apresentadas buscam evidenciar que a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual não pode ficar restrita a processos de socialização ou enfraquecida pela configuração de um "currículo" tarefeiro ocupado com o treinamento e a prontidão. Mas avançar no sentido de garantir acessibilidade ao currículo, ao conhecimento poderoso que tambémpode garantir o empoderamento desses sujeitos.

RFERÊNCIAS

ANDRADE, R. S. **Trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual: entre otimismos e frustações** (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Pará, 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas in:Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas** / Claudio Roberto Baptista (organizador) – 2. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação, 2008.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Secretaria de Educação Básica/MEC, 2012.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, Unidade 1/MEC/SEB, 2012.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem**. Ano 2, Unidade 1/MEC/SEB, 2012.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07/MEC/SEB, 2015.

CARVAHO, E. N. S; MACIEL, D, M. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Associationon Mental Retardation - AAMR: sistema 2002**. Temas em Psicologia da SBP—2003, Vol. 11, n. 2, 147– 156.

CUNHA, É. V. R. da.**O Currículo e o seu planejamento: concepções e práticas.** Espaço do currículo, v.3, n.2, pp.578-590, setembro de 2010 a março de 2011.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, Geovana M. L. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo.** In: BUENO, José G.; MENDES, Geovana M. L; SANTOS, Rosali A. dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

MENDES, G. M. L; SILVA, F. de C. T. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** (Tese de doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana.**A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.**Linhas Criticas, Brasília, v. 18, n. 35, p.198-208, jan. 2012.

RODRIGUES, David (org**.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva,** 2006.

SACRISTÁN, J. G; GÓMES, A. I. P. **Compreender e transforma o ensino.** 4. ed. – ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?**,Compreender e transforma o ensino. 4. ed. – ArtMed, 1998.

SILVA, F. de C. T. **Estudo de documentos curriculares locais e suas Implicações para a Construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008)**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 8. n. 2. Ago, 2012.

EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS COM CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS DAS INFÂNCIAS: APRENDIZAGENS COLETIVAS TECIDAS EM UM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Heloisa Josiele Santos Carreiro - FFP/UERJ
helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com
Adrielle Lisboa - FFP/UERJ
driellelisboa@gmail.com
Cintia Larangeira - FFP/UERJ
cilarangeira@gmail.com
Elane Neves da Matta Souza - SEMED
elanematta@gmail.com

INTRODUÇÃO: TECENDO NOSSAS REFLEXÕES

Entre as diferentes maneiras de fazer pesquisa e as mais variadas motivações, é preciso antes percorrer caminhos. Os percursos que atravessamos ou aos quais, antes, somos submetidos, tem início noutro tempo, precedente de nosso nascimento, de nossa existência. Evocar nossas lembranças se faz a partir de um exercício de memória e/ou imaginação no qual nos vemos convidados quando a nossa história começa a se confundir com a história do mundo. Escrever um texto que aponte percursos para contextualizar problemas de pesquisa é, também, contextualizar trajetórias de pessoas, sociedades, espaços e tempos que se confluem em uma memória: a do narrador.

Buscando, nesse sentido, "a faculdade de intercambiar as experiências (...) que passa(m) de pessoa em pessoa" (BENJAMIN, 1987, p. 198), começamos nosso texto narrando os caminhos possíveis que nos levaram à essa reflexão. Os estudos que trazemos nascem de diálogos estabelecidos entre professora do Ensino Superior, estudantes de mestrado e graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, além de professora da rede pública de São Gonçalo, participantes do *Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professore(s) e Diversidade Cultural* da UERJ-FFP.

Os diálogos se desdobram a partir das experiências investigativas dinamizadas individualmente, nos contextos de São Gonçalo, Niterói e Petrópolis, municípios bastante populosos do Estado do Rio de Janeiro. Compreendendo os diferentes princípios adotados pelas três redes municipais de educação que, apesar de sua relativa proximidade espacial, contornam em suas práticas pedagógicas indícios dos diferentes contextos e consequentes concepções experienciadas no cotidiano dos espaços disponíveis às crianças, fomos levadas a buscar nos detalhes, nos resíduos, nos dados marginais, pistas (GINZBURG, 1999)que nos aproximassem das diferentes infâncias

que se constituem nesses territórios, encontrando nas singularidades outros modos de desenvolver pesquisa com crianças.

Nesse sentido, as tessituras que emergem desses estudos são importantes para se pensar elementos, que aprimoram a formação docente e trazem contribuições para a (re)constituição da *práxis* pedagógica na Educação Infantil. Estabelecemos como eixo aglutinador e articulador das reflexões: as concepções de crianças e de infâncias. Enquanto pesquisadoras problematizamos as seguintes temáticas: a falta de representatividade negra na Educação Infantil; indagações sobre como as crianças se constituem sujeitos de direitos na relação com a cidade; reflexões sobre a (des)construção de paradigmas junto às famílias na Educação Infantil; e, considerações sobre diálogos entre professoras da Educação Infantil sobre a prática pedagógica. Recortamos em cada um dos estudos, as concepções de crianças e de infâncias, que se encontram em tensão nos contextos investigados.

Para pensar tais tensões nos aproximamos dos Estudos Sociais da Infância, que afirmam que *as crianças são sujeitos histórico-sociais*, que pensam, (re)interpretam, interagem e recriam o mundo cultural, a si mesmas e suas infâncias, através da interação com os pares infantis e com os adultos, nos diferentes contextos sociais pelos quais circulam. Assim, os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011; FARIA e FINCO, 2011; MÜLLER, 2010; SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2004; JENKS, 1982) mobilizam muitas das questões que trabalhamos em nossas pesquisas, em relação aos desafios que envolviam problematizações históricas de naturalização e de romantização, nos modos de conceber as crianças e suas infâncias.

Nossa discussão sobre as concepções de crianças e infâncias não encerram no campo teórico. Elas se articulam com o campo das políticas públicas educacionais voltadas para as infâncias e para a Educação Infantil. Contudo, sabemos que no Brasil são recentes tais políticas, uma vez que a Educação Infantil ganha visibilidade e força política no campo educacional somente após da LDB 9394/96, que a torna parte da Educação Básica. Assim, nossas pesquisas têm suas concepções de criança e de infâncias nutridas pelos seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), que orienta o trabalho junto às crianças em uma concepção sócio-interacionista mais ampla; a LEI 10.639/03, que determina que as questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana façam parte do currículo educacional.

Destacamos, dentre tantos, tais documentos por entender que se aproximam mais de uma epistemologia *suleadora* (FREIRE, 1992), na qual inspiramos nossas metodologias de pesquisa buscando atender aos sujeitos da escola das infâncias – sejam as crianças, professoras/es, bem como funcionários/as de apoio e gestão, familiares e adultos em geral –

compreendendo as especificidades e heterogeneidade dos contextos educativos em que se situam as infâncias.

Contudo, não podemos nos furtar em mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) como um importante documento normativo para a educação das infâncias, uma vez que recentemente foi aprovado como referência nacional determinante para formulação dos currículos dos sistemas Municipais, Estaduais e do Distrito Federal de ensino no Brasil. Embora em nosso grupo de pesquisa compreenda que a BNCC (idem), não seja o melhor caminho para se pensar a organização pedagógica da Educação Infantil, uma vez que nossas conversas e estudos apontam à compreensão de que tal documento anuncia um exercício excessivo de escolarização das infâncias e imprime certo controle sobre a autonomia do trabalho docente.

Assim, seguimos com nossa reflexão estruturando esse artigo na elucidação da concepção de criança e infâncias por nós trabalhadas, seguindo por explicar como tais concepções se desenvolvem de forma compartilhada dentro de cada uma de nossas pesquisas e concluímos com a importância de evidenciar tais concepções para buscar formas outras de estar com as crianças, tentando uma aproximação com suas lógicas em uma perspectiva de construção de conhecimento transversal, que tenha como centralidade a aprendizagem.

Encruzilhada teórica: ponto de encontro de nossas pesquisas

O Grupo de Pesquisa é nosso espaço de encontro e de *diálogo* (FREIRE, 2006). Nele nos nutrimos afetivamente, teoricamente, *responsivamente* (BAKHTIN, 2010) e nos mobilizamos de modo mais coletivo politicamente. Trata-se de um espaço no qual nos sentimos fortalecidos, pela experiência investigativa compartilhada e pelas provocações que nossos pares nos fazem, levantando questões sobre nossas *certezas provisórias* (MORIN, 2002). Participar do movimento dialógico de um grupo de pesquisa, nos lembra a alegoria de posicionar-se no centro de uma *encruzilhada* (TAVARES, 2003), uma vez que vivemos a experiência coletiva de partilhar olhares, saberes e leituras dos contextos e dados de pesquisas. Assim, inevitavelmente, nos abrimos e se abrem múltiplos caminhos investigativos, que se complexificam, exigindo de cada pesquisador/a escolher *responsivamente* qual deles explorar primeiro, diante das urgências de suas questões de pesquisa e/ou de questões que se apresentam pelo próprio contexto de estudo.

Em nosso caso, não apenas o grupo de pesquisa representa um momento de encontro na encruzilhada, mas os autores com os quais trabalhamos em nossas pesquisas. Nesse sentido, a constituição da alegoria se inverte um pouco. Nossas pesquisas são os diferentes caminhos - diferentes por seus contextos, pelos sujeitos envolvidos, pelas questões que levantam, pelos

procedimentos metodológicos mobilizados. Todavia, encontram-se nos autores que historicizam e balizam nossas concepções de criança e de infâncias.

Em linhas gerais, a infância, como constructo histórico-social, provém dos ideais liberalistas, que embasam as transformações sociais, econômicas, religiosas e políticas do final do século XVII, no surgimento da sociedade burguesa, reorganizando, assim, a esfera privada e pública. A família, dessa forma, passa a ser a esfera imediata de relação da criança com o mundo, a esfera pública. Apesar da infância ser o tempo da guarida, era também reduzida ao seu tempo de maior fragilidade e tão logo a criança fosse capaz de produzir e contribuir com a luta pela sobrevivência (DARNTON, 1988, p. 43) era tratada como um "adulto em miniatura".

No centro desta encruzilhada partilhamos estudos que apontam para a compreensão de que as mudanças tecnológicas acontecidas nos séculos XVIII e XIX, começaram a instituir um lugar próprio para as crianças, separadas dos adultos. Referimo-nos ao surgimento das primeiras instituições escolares. Não obstante, as relações de classes de antemão afirmassem as diferentes infâncias, quando os filhos dos operários não usufruíam dos mesmos cuidados de proteção e direitos que os filhos dos donos das indústrias.

Trazendo essas questões para o Brasil, é importante afirmar que a concepção de infância teve uma construção tardia entre nós. Apenas a partir do final do século XX, as infâncias e as crianças vêm se tornando campo de reflexões teórico-metodológicas das Ciências Humanas e Sociais. A Sociologia da Infância foi um campo que começou a se afirmar na década de 1990 na pesquisa brasileira, se dedicando a entender qual o papel social da criança. Através de estudos de autores como Postman (1999), Darnton (1988), Ariès (1981) e Jenks (1982), por exemplo, foi possível compreender o conceito de infância como uma construção social. Os autores Manoel Sarmento (2008) e William Corsaro (2011), também desenvolveram estudos que influenciaram o campo, trazendo proposições para pensar a criança como agente produtor de cultura nas ações cotidianas construídas com seus pares - criança/criança e criança/adulto - juntamente com autores/as brasileiros/as como Fernandes (1979), Teixeira (1994) e Farias e Finco (2011).

O ponto central de encontro de nossas pesquisas diz respeito aos estudos dinamizados por pesquisadores que instauram e sustentam a Sociologia da Infância, que pensam a criança como sujeito que age, interpreta e produz cultura, através da interação com seus pares em espaços sociais (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011; FARIA e FINCO, 2011; MÜLLER, 2010; SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2004; JENKS, 1982). Assim, podemos dizer que nossas pesquisas, articulam um movimento de ruptura com imagens de uma historicidade pela qual as crianças, ainda interpretadas como *infans,* vem sendo estudadas e personificadas pelas vozes de pesquisadores(as)/adultos, através dos mais variados campos científicos – a Psicologia, a Medicina, a Antropologia, a

Pedagogia, a Sociologia, entre outros. Consequentemente, assumidas como seres isentos de interesses específicos, como se fossem meramente reprodutores da cultura adulta. Esse olhar para a "falta" da criança, em um estado permanente de formação, uma pré-adultez, lhe atribuía um constante devir, até se tornar um adulto completo, em termos biológico e jurídico.

Entendemos que tal exercício de ruptura nos ajuda a dar visibilidade a subjetividade desses sujeitos, maneira pela qual pensamos contribuir para que as necessidades das infâncias, no presente, comecem a ser pensadas e observadas a partir de suas lógicas. A visibilidade das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2008), traduzem-se em avanços, em novos modos de encaminhamentos nas pesquisas acadêmicas, nas políticas públicas e na reconfiguração dos espaços sociais que deveriam ser pensados também para (e com) elas. Essa seria uma outra alternativa para produzir transformações sociais. Em diálogo com essa concepção, nossas pesquisas podem ser interpretadas como tentativas de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008). Afinal, ainda que timidamente, buscamos pensar e interagir com as crianças, interpretando-as como atores sociais e produtoras de cultura.

Na pesquisa intitulada como "A falta de representatividade negra na educação infantil", busca-se uma reflexão a respeito das questões raciais e a educação e no processo de investigação desta questão: a representação das infâncias afrodescendentes na escola. A pesquisa enfrenta o desafio de estudar e compreender os elementos do cotidiano escolar que gestam as concepções de criança e de infâncias negras. Isso traz à investigação um conjunto de complexidades (MORIN, 2002) que nos convocam a perceber o quanto os meninos e meninas envolvidos com o estudo em questão encontram-se em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998) que evoca que os mesmos experienciem muitos lugares: a) o da infância negada pelo estatuto de conhecimentos estabelecidos como importantes pela escola; b) o de infância que pouco se vê positivamente representada nas mídias, e; c) a representatividade ancestral africana, que apenas apresenta às crianças que seus ancestrais foram vencidos e escravizados por serem povos primitivos, selvagens, logo pouco desenvolvidos. Contam-lhes através da escola, apenas a história dos vencidos (FANON, 1968), toda a beleza da civilização africana é reduzida negativamente à escravização e à marginalização. Pouco se informa sobre a *barbárie* infligida aos povos africanos, pelos brancos.

Assim, a pesquisa em questão identifica o racismo como uma das diferentes formas de violência, que se apresenta de maneira sistemática e intensa na sociedade brasileira. A escola é um dos espaços onde ocorre constantemente a separação entre negros e brancos, contribuindo, então, para disseminação desse tipo de preconceito no sistema educacional (GARCIA, 2007).

De acordo com o IBGE (2016), o Brasil tem mais de 50% da sua população formada por negros e negras, porém as políticas públicas colocadas como

medidas paliativas para sanar o racismo presente em nosso país, infelizmente ainda são ínfimas diante do racismo estrutural presente em nossa sociedade. Entre essas medidas temos a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão no currículo escolar da história e cultura Afro-brasileira e Africana. Essa alteração na LDB 9394/96 representa uma luta árdua do movimento negro que sempre reivindicou junto ao Estado políticas educacionais para combater o racismo no ambiente escolar.

Mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003, ainda temos uma educação que distancia a criança negra de uma identidade valorizada positivamente nas práticas pedagógicas e nos currículos oficiais e ocultos pensados e praticados pelas escolas das infâncias. Inclusive as crianças pequenas, que desde muito cedo se deparam com o racismo presente nas escolas. A falta de representatividade negra no sistema educacional ainda está atrelada a livros repletos de imagens que tem o branco como única referência positiva. Profissionais que por vezes não estão preparados para intervir em situações de racismo, instituições educacionais com profissionais majoritariamente brancos, entre outras problemáticas, acabam fortalecendo a falta de representatividade negra na escola. Assim por meio de microações afirmativas cotidianas (JESUS, 2015) buscamos oferecer, principalmente através da literatura, referenciais de identificação positivos às crianças negras e não negras da Educação Infantil.

Dessa forma, entende-se que nessa trajetória de luta por representatividade é possível constatar que a educação formal pouco tem contribuído para atenuar a discrepante diferença na escolaridade de negros e brancos. Diante disso, a Educação Popular exerce um papel fundamental em educar para a conscientização, rompendo com o silêncio que atravessa o racismo e dando visibilidade às crianças negras como atores sociais e sujeitos que representam e se sentem representados histórica e culturalmente. A tomada de consciência da situação vivenciada, apropria os sujeitos sobre/com a realidade histórica, tornando-os capazes de ser sujeitos de sua transformação (FREIRE, 2006). A tomada de consciência faz com que os oprimidos sejam protagonistas de suas histórias.

A compreensão da criança como sujeito histórico de direitos e produtora de cultura torna-se, então, estruturante para refletir sobre as diferentes infâncias que se constituem em diferentes contextos, em relações de *educabilidade* (FREIRE, 1987) vividas, também no contexto citadino. Assim, as concepções de criança e infâncias, que reconhecem a capacidade inventiva e transcriadora das crianças na pesquisa "Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: compreendendo o bairro Trindade a partir do diálogo com as infâncias", foi fundamental na busca de afirmar sua capacidade de atuação (ARENDT, 1997) mundo. A pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica pôde abranger melhor, entre outras coisas, a complexidade da pesquisa com a criança, e não sobre ela, compreendendo a multiplicidade de sua relação com

o território vivido, observando, principalmente, os aspectos éticos, políticos e epistemológicos, além do olhar e *escuta sensível* (BARBIER, 1993) sobre as especificidades comunicativas que abarcam e atravessam pesquisas sobre o território do vivido. Investigar sobre a relação de crianças, *recém-chegados* (ARENDT, 1997), na/com a cidade de São Gonçalo, procurando complexificar seu acolhimento nesse espaço relacional e formativo, que é a cidade, auxiliou a refletir sobre as relações tecidas no/com/sobre o território citadino e sua potência na constituição de cidadãos mais conscientes, evidenciando formas de interação e construção de pertencimento, pelas quais a cidade revela seus efeitos na (trans)formação de sujeitos mais humanizados. Na aproximação com o "outro", com as lógicas infantis, foi possível aprender com as crianças, sujeitos na/da pesquisa, a potência de relacionar-se com o bairro, a cidade em que vivem de forma mais autônoma e ativa, propiciando às crianças do bairro Trindade, em São Gonçalo, conhecer mais de seu passado, participar mais de seu presente e ter a confiança de assumir a responsabilidade sobre seu futuro na (e da) cidade. Nesses mais variados contextos investigativos, que compõem a encruzilhada desse texto, sabemos que enquanto professoras-pesquisadoras (FREIRE, 1996) do campo das infâncias, compartilhamos outro estudo que se debruça sobre o estudo de concepções de criança e infância, mas que alinha suas reflexões sobretudo nas questões relacionadas à Formação de Professores. Podemos dizer que nesse processo reflexivo é central o modo como a Educação Infantil está organizada pela LDB 9394/96: em creche e pré-escola. O que possibilita que muitos profissionais compreendam que a Pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil, tenha a função de preparar para o Ensino Fundamental, apesar das DCNEI's (2010), afirmarem o contrário.

Neste sentido, na pesquisa intitulada " (Des)construindo Paradigmas junto às Famílias na Educação Infantil", discutimos as concepções de crianças e de infâncias que emergem nesse contexto investigativo,buscando desconstruir junto às famílias tais conceitos, numa escola pública de São Gonçalo.

Quando a pesquisa em questão reflete sobre como as escolas das infâncias gonçalenses ainda se inspiram e praticam um modelo de ensino-aprendizagem desconexo aos saberes infantis e às necessidades interativas desses meninos e meninas com o mundo, deixa em evidência uma concepção de criança e de educação, que denunciam a fragilidade do trabalho pedagógico e a imposição de uma infância às crianças no contexto escolar: arquitetada em lógicas adultocêntricas, que apaga os modos infantis de ser, de estar e de representar o mundo. Falamos de práticas pedagógicas que propõe atividades mecânicas em cadernos e/ou inúmeras atividades impressas em folhas de ofício. Propostas pedagógicas que por serem historicamente valorizadas por professores/as das escolas infantis, também são muitas vezes tão cobradas pelas famílias como evidência de um bom aprendizado. O desejo das famílias é legítimo, diante de uma compreensão histórica e cheia de tensões sobre o papel social da Educação Infantil, nada mais justo que queiram para seus

filhos o direito ao aprender, ao conhecimento. É forte em nossa sociedade a mensagem de que conhecimento é poder e quem, do modo que pode, não deseja empoderar seus filhos? Cabe a nós, professoras/es mostrar às famílias como nossas práticas educativas empoderam seus filhos em relação a cultura local e global, para que enquanto crianças, os meninos e as meninas desejem estar na escola para saber mais de si, do outro, do mundo e da vida.

Segundo Lima e Silva:

> Cotidianamente, lutamos contra a produção de uma experiência escolar infantil que se encaminhe para uma perspectiva de produtividade escolar, ou seja, que se encaminhe para a ideia de antecipação da escola de Ensino Fundamental na qual as crianças seriam supostamente preparadas para uma experiência de sucesso escolar no futuro. (LIMA e SILVA, 2018, p.106)

Dialogando com as autoras, em nossos encontros no grupo de pesquisa, percebemos a legitimidade da reivindicação das famílias em relação a uma escola que amplie seus saberes infantis. A questão central que esse trabalho enfrenta é pensar criticamente a Educação Infantil que vimos imprimindo através de nossas práticas. Será que no desafio de diálogo com as reclamações das famílias, não estamos, equivocadamente, arquitetando uma escola "produtivista", centrada em uma experiência educativa voltada para o sucesso escolar no futuro, silenciando às crianças e suas infâncias? Se sim, como afirmar para as famílias a importância de práticas pedagógicas que respeitem as crianças, enquanto, sujeitos infantis que pensam e reinterpretam a cultura (CORSARO, 2011)?

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), nos auxilia nessa reflexão de pensar a função social da escola das infâncias, em seu Art. 29, determina que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Como primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar, insere-se na base da construção da cidadania.

Por fim chega à encruzilhada a pesquisa que se desdobra a partir do projeto de extensão: "Cartas entre educadoras (es) das infâncias: compartilhando desafios da prática", as concepções de criança e de infâncias são discutidas por três vias formativas com as professoras envolvidas no projeto: a) através do estudo teórico; b) pelo memorial produzido pelas professoras sobre suas infâncias; e, c) pela reflexão da prática educativa que as envolvidas com o projeto arquitetam em seu cotidiano. O estudo revelou que apesar do conhecimento teórico que as professoras possuem em relação às crianças, enquanto, sujeito que pensa e interpreta o mundo. As práticas que elas desenvolvem, constantemente, impõe às crianças um lugar de silenciamento,

de passividade, de pouco estímulo ao processo criativo e ao desenvolvimento da autonomia, no que diz respeito à dinamização e a interação no espaço escolar, por parte dos meninos e das meninas. Os pequenos, ainda não são o centro da prática e dapráxis (FREIRE, 2006) pedagógica, em muitas escolas públicas de Petrópolis e São Gonçalo e o curso de extensão tem procurado ajudar aos docentes dessas redes a enfrentar esse desafio.

Assim, as crianças começam a ganhar um certo protagonismo como atores sociais, na contemporaneidade, enquanto seus direitos à proteção e provisão vêm sendo amplamente reconhecidos socialmente. Apesar dos avanços que vimos fazendo no campo teórico, reconhecemos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados no que concerne ao direito de participação das crianças. Os estudos em nosso Grupo de Pesquisa revelam que ainda temos um longo caminho de desconstrução das concepções que estão dadas e que são praticadas sobre as crianças e suas infâncias.

PAUSANDO REFLEXÕES: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO EPISTEMOLOGIA *SULEADORA*

No movimento das pesquisas citadas, em particular, e em diálogo com as demais pesquisas do *Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores e Diversidade Cultural*, em geral, vimos nos desafiando para dar visibilidade às crianças, reconhecendo sua capacidade participativa e inventiva, como coprodutoras de cultura. Pensamos que, dessa forma, contribuímos para que os coletivos infantis comecem a ser reconhecidos como atores sociais, na contemporaneidade. Contudo, não podemos deixar de evidenciar que seus direitos não têm um alcance equitativo, isto é, vivemos em uma sociedade classista, que por si só, desenha linhas fronteiriças para infâncias plurais, sem contar as demais derivações. No entanto, quanto ao seu direito de participação, ainda se torna necessário escutar sensivelmente às crianças e tentar uma aproximação com suas lógicas, rompendo com barreiras *adultocêntricas* – de proteção, constrangimento, violência – estabelecendo relações mais potentes que promovam um movimento de pesquisar com, na perspectiva da compreensão de sua condição de sujeitos históricos e de direitos e produtoras de cultura, como percebemos em nossas pesquisas.

Coletivamente, as pesquisas gestadas em nosso grupo, enfrentam as questões éticas, estéticas, metodológicas e epistemológicas que envolvem o trabalho investigativo com/sobre as crianças e suas infâncias em diferentes contextos sociais. Nesse exercício, os estudos vinculados à Sociologia da Infância revelaram-se fundamentais para pensar a arquitetura de pesquisas que rompam com a perspectiva de subalternização das vozes infantis às lógicas "adultocêntricas". Sabemos que Marcel Mauss foi o principal responsável pelo surgimento da Sociologia da Infância no seio das Ciências Sociais, na década de 30. Podemos dizer que esse conceito de criança como ator social

também se fazia presente no Brasil através do trabalho de dois pesquisadores: o de Florestan Fernandes (1979) na década de 40, cunhando um conceito de cultura infantil ao estudar as trocinhas, grupos infantis que se reuniam fora do ambiente escolar, no Bom Retiro, bairro da capital paulista; e o trabalho das Escolas Parques idealizadas por Anísio Teixeira, nos anos 50. Contudo, somente na década de 80 que Sociologia da Infância começa a ter grande repercussão na América do Norte e na Europa. Tendo grande divulgação no Brasil a partir da década de 90, principalmente, através dos trabalhos acadêmicos de Willian Corsaro e Manuel Sarmento.

Reconhecemos que nosso Grupo de Estudos e Pesquisas, ainda se encontra engatinhando sobre as questões que dizem respeito a pesquisar com as crianças e suas infâncias, considerando-as como atores sociais. Mas como um bebê que engatinha, que explora, que estuda, que tateia e curiosamente descobre o mundo, temos feitos interessantes descobertas, no campo teórico e no campo empírico, embasadas, ainda, em políticas públicas que há algum tempo vem ajudando a romper com a romantização e naturalização históricas sobre os conceitos de criança e infância.

Buscar tais caminhos, através de uma epistemologia *suleadora*, como nos convida Freire (1992), requer de pesquisadores/as das infâncias reverter lógicas e pensar outras metodologias que nos aproximem das crianças e de sua compreensão de mundo, para que seja possível o acolhimento dessas recém-chegadas, situando, inclusive, as questões que movimentam o mundo: afeto, trabalho e conhecimento.

Neste ano em que a Constituição Federal de 1988 faz trinta anos, precisamos refletir criticamente o paradoxo de discutir as infâncias, uma vez que, na medida em que aumentam as discussões sobre as infâncias, ainda não é possível atender a pluralidade do universo infantil. Uma epistemologia *suleadora*, entendemos, seria pensar sob uma perspectiva de transversalidade do conhecimento, na qual a centralidade seja feita na aprendizagem e nos modos de conceber a escola e as próprias concepções de criança e infâncias, tratadas em nossas pesquisas e brevemente relatadas nesse artigo. Assim, é possível reconhecer uma relação entre adultos e crianças na Educação Infantil que seja um pouco mais horizontal e que respeite as diferenças de ser/estar/agir no mundo.

REFERÊNCIAS

(IBGE), I. B. D. G. E. E. **Censo nacional**. Rio de Janeiro. 2016.

ARENDT, H. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFSCar**. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd nº5 - Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual**, Porto Alegre, 1993. 187-216.

BENJAMIN, Walter - **Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n. 9394/96)**. Brasília, DF: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Lei n. 10639/2003**. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.) Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Manuela. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos.** 2ª Ed. Graal. 1988.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. Folcloree mudança social na Cidade de São Paulo. São Paulo. Anhembi, 1961; 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. [S.l.]: [s.n.], 1996. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** Morfologia e História. 3.Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

JENKS, Chris. (Org.). **The Sociology of childhood. Essential readings**. Brookfield, VT: Gregg Revivals, 1982.

JESUS, Regina de Fatima. **Projeto Construindo e Contando Histórias Infantis-Personagens Negras Protagonizando Histórias.** In: Saberes e fazeres, v. 5: Modos de brincar/coordenação do projeto Ana Paula Brandão e Azoilda-Loretto da trindade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

LIMA, F. F. D. S.; SILVA, M. D. N. Relatos de pesquisas: aprendizagens no enfrentamento de ouvir as crianças nas escolas das infâncias. In: CARREIRO, H. J. S.; (ORG.), M. T. G. T. **Estudos e Pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 105-120.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008**. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf . Acesso realizado em setembro de 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MÜLLER, F. **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social.** Revista Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.1.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In.: **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais**.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

TAVARES, M. T. G. **Os Pequenos E A Cidade:** O Papel Da Escola Na Construção De Uma Alfabetização Cidadã. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. In Teixeira, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

“FALAR QUE ESTOU FALANDO DA MINHA PRÁTICA... NÃO É A MINHA PRÁTICA, NÉ?” UM IMPASSE ÉTICO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE GESTORES NA PESQUISA COM PROFESSORES.

Núbia de Oliveira Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Educação,
Departamento de Didática, Rio de Janeiro - Brasil
nnubia@terra.com.br

Ana Caroline Ferraz Borret
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, Brasil.
carolcrfferraz@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre um impasse ético do ponto de vista da participação dos sujeitos na pesquisa “Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na educação das crianças de 0 a 3 anos”. Neste sentido, o presente texto discute os desafios do pesquisador no que diz respeito às escolhas metodológicas na pesquisa com professoras de bebês, considerando a participação das gestoras. O objetivo da pesquisa é compreender as especificidades das práticas pedagógicas com bebês e crianças até 3 anos. O viés metodológico assumido é o da pesquisaformação. Nesta perspectiva, ao longo dos encontros entre professoras, elas produzem interlocuções sobre suas práticas, numa perspectiva dialógica. Neste caminho, ao mesmo tempo em que investigamos os sentidos que elas constroem sobre as experiências pedagógicas com as crianças, esses sentidos estão sendo produzidos e reelaborados. Entre o final do ano de 2015 e começo de 2016 foram realizados seis encontros com a participação de oito professoras de diferentes creches cariocas. Os critérios para a participação das professoras na pesquisa foram que tivessem atuando diretamente com crianças de zero a três anos e que tivessem concluído o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRJ). Tal critério se justifica porque o curso oferece um “chão comum” para alicerçar as reflexões. No começo de 2017, tendo em vista a continuidade do campo da pesquisa, um novo grupo de professoras foi formado. Para isso, decidimos enviar uma carta convite para os ex-alunos que participaram do curso não somente na UFRJ, mas também em outras instituições, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pois acreditamos que assim seria possível expandir o debate. Na carta convite enviada para esses ex-alunos estavam explicitados a metodologia, um breve resumo da pesquisa até aquele momento, e claro, os critérios para a participação. Como retorno à carta convite enviada tivemos 11 participantes presentes no primeiro encontro, sendo que seis eram professoras

e cinco atuavam na gestão: uma coordenadora pedagógica e quatro diretoras. Esta situação provocou surpresa e gerou reflexões, pois a presença dessas profissionais que atuam na gestão trouxe um impasse ético para a continuação da pesquisa. O grande número de gestoras levantou uma série de questões como: deveríamos acolher esses sujeitos que se mostraram receptivos e desejosos de formação ou respeitar os critérios iniciais da pesquisa e o foco na docência? Como compreender as demandas das gestoras a partir da análise do diálogo com elas no encontro? Acolher suas demandas não seria desviar o foco da pesquisa? Este trabalho tem como propósito analisar a situação deste primeiro encontro em 2017, em relação ao que este impasse ético produziu nas decisões sobre a continuidade da pesquisa.

Palavras-chave: Creche; Gestão; Ética na pesquisa.

O presente texto tem como objetivo refletir sobre um impasse ético do ponto de vista da participação dos sujeitos na pesquisa "Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na educação das crianças de 0 a 3 anos". Neste sentido, o trabalho discute os desafios do pesquisador no que diz respeito às escolhas metodológicas na pesquisa com professoras de bebês, considerando a participação das gestoras.

A pesquisa aqui tratada tem como objetivo compreender as especificidades da docência com bebês e crianças até 3 anos. O viés metodológico assumido é o da pesquisa-formação. A metodologia adotada consiste em encontros quinzenais com professoras regentes de turmas de bebes em diferentes Creches no Rio de Janeiro. Os encontros assumem um caráter coletivo e reflexivo, onde a investigação configura-se também como espaço de formação.

Nesta perspectiva, ao longo dos encontros entre professoras, elas produzem interlocuções sobre suas práticas, numa perspectiva dialógica. Neste caminho, ao mesmo tempo em que investigamos os sentidos que elas constroem sobre as experiências pedagógicas com as crianças, esses sentidos estão sendo produzidos e reelaborados.

Entre o final do ano de 2015 e começo de 2016 foram realizados seis encontros com a participação de oito professoras. Os critérios para a participação das professoras na pesquisa foram que tivessem atuando diretamente com crianças de zero a três anos e que tivessem concluído o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRJ) em uma das universidades públicas. Tal critério se justifica porque o curso oferece um "chão comum" para alicerçar as reflexões.

No começo de 2017, tendo em vista a continuidade do campo da pesquisa, um novo grupo de professoras precisava ser formado. Para isso, decidimos enviar uma carta convite para os ex-alunos que participaram do curso não somente na UFRJ, mas também em outras instituições, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pois acreditamos que assim seria possível expandir o debate. Na carta convite enviada para esses ex-alunos estavam explicitados a metodologia, um breve resumo da pesquisa

até aquele momento, e claro, os critérios para a participação. Como retorno à carta convite enviada tivemos 11 participantes presentes no primeiro encontro, sendo que seis eram professoras e cinco atuavam na gestão: uma coordenadora pedagógica e quatro diretoras. Esta situação provocou surpresa e gerou reflexões, pois a presença dessas profissionais que atuam na gestão trouxe um impasse ético para a continuação da pesquisa. O grande número de gestoras levantou uma série de questões como: Deveríamos acolher esses sujeitos que se mostraram receptivos e desejosos de formação ou respeitar os critérios iniciais da pesquisa e o foco na docência? Como compreender as demandas das gestoras a partir da análise do diálogo com elas no encontro? Acolher suas demandas não seria desviar o foco da pesquisa?

Analisar a situação desse primeiro encontro em 2017, tornou-se urgente e importante para nós na medida em que nos deparamos com uma questão ética que nos exigiria uma tomada de decisão sobre os rumos da pesquisa que interferiria diretamente nos objetivos da investigação proposta e nas decisões sobre a sua continuidade.

As questões éticas estão colocadas em todas as abordagens do trabalho do pesquisador, não somente quando assumimos uma postura responsiva e dialógica nas relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos, mas também quando estas relações nos impõem repensar nossos objetivos e caminhos metodológicos.

Como afirma Fernandez (2016) O debate sobre ética remete-nos para duas direções. Uma diz respeito a importância da existência de regulamentos, códigos éticos, ou em outras palavras, formulação de princípios éticos. A outra destaca a responsabilidade individual e as competências pessoais do pesquisador por meio de uma perspectiva de contínua reflexibilidade acerca de sua própria prática. *Os princípios e códigos éticos são importantes, mas não são suficientes para abarcar todas as complexidades com que o investigador se confronta no texto de investigação.* (p.771). Também para Jobim e Souza e Carvalho (2016)

> O que organiza o conhecimento gerado no contexto da pesquisa em ciências humanas não se encontra na relação instrumental e mecânica entre sujeito-objeto, mas na individualidade da responsabilidade mútua e do compromisso ético, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa, com o conhecimento gerado a partir deste encontro específico. (p.103)

A partir das reflexões acima as autoras avançam nas discussões sobre ética na pesquisa afirmando aausência de uma ética universal, que sirva a todos os contextos e relações em uma pesquisa.Isto é, a ética na pesquisa não se dá à priori do encontro entre pesquisador e pesquisado.

Outra questão trazida pelas autoras e que contribui de forma significativa às reflexões aqui desenvolvidas diz respeito ao consentimento dos interlocutores na participação das pesquisas. As autoras criticam a forma como

o consentimento é tratado *apenas como um documento que deve ser assinado, muitas vezes, antes mesmo das pesquisas acontecerem.* (p.104). Ou seja, a nossa aposta está em constatarmos a disponibilidade de nosso interlocutor em participar efetivamente de nossa pesquisa. No caso da questão aqui tratada estávamos sendo interpeladas a aceitar como interlocutores sujeitos que não foram convidados. Isso se revela no diálogo abaixo:

> *Pesquisadora: (...) mas assim, a gente fez uma carta querendo direcionar pra que as pessoas comprometidas com a docência, que tivesse com as crianças de zero a três anos, que pudessem falar desse lugar (...)*
>
> *Sandra (Diretora): Eu entendi isso, mas me fiz de boba (risos)*

Para Pereira (2015) a força da pergunta, *que devo fazer?* Coloca em pauta a dimensão social da ação humana, tanto no que se refere às demandas frente as quais o sujeito se posiciona, quanto em relação às novas demandas por ele criadas em suas decisões.O debate sobre a ética se faz presente em todo o processo da pesquisa, por outro lado, é quando nos deparamos com situações de impasse que esse debate se reafirma. *A ciência – suas verdades e suas relações de poder – são produzidas cotidianamente nas mais variadas e distintas pesquisas científicas que fazemos...* (PEREIRA, 2015, p.53). Para a autora, é no interior do campo científico que devemos assumir como pesquisadores a tarefa de problematizar a ciência que produzimos e, assumir no âmbito dessa problematização que a ética, como postura de pesquisa, não é dada por suposição, mas é parte constitutiva da questão.

A situação produzida nesse encontro nos colocou um dilema: atendera demanda das gestoras em participar de uma pesquisa que a princípio não as considerava como interlocutoras possíveis, mesmo que isso significasse recolocar a questão inicial da pesquisa, ou manter o foco da investigação que buscava compreender as especificidades das práticas pedagógicascom bebês e crianças até 3 anos, a partir da experiência da docência?

Para Rios (2006, p.83) *a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro.* Nesse sentido foram muitas as ponderações a cerca das demandas que aquelas gestoras apresentavam. Não se pode perder de vista os diversos ãngulos são possíveis para se investigar um tema, ou questão. Assim o que a pesquisa estava deixando de ver ao renunciar a presença daqueles sujeitos? Por outro lado, valia indagar, o que só seria possível ver se aqueles sujeitos tivessem presentes?

Professores e gestores entre o diálogo e a hierarquização

Luz e Melo (2015) ao revistarem a história da educação no Brasil, no que diz respeito ao papel da direção escolar, afirmam a influência da administração empresarial, que só perde terreno para o debate sobre gestão democrática com

o fim da Ditadura Militar e as consequentes mudanças políticas, sociais e econômicas que o país sofreu após esse regime.

> A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização que ocorreria no final da década reforçada posteriormente pela própria Constituição Federal de 1988, bem como pela LDBEN - 9394/96. (...) A análise dessa trajetória indica que as ações empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, pressupõem relações pessoais e interpessoais, cujos objetivos dirigem-se às práticas da formação humana. (p.1932)

Os autores concluem que a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar, entendido como a construção de um trabalho coletivo, a valorização dos agentes/profissionais da 'escola' e a contribuição para o alcance de um bom ambiente de trabalho, é a base da proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar.

Na perspectiva do lugar da gestão na Educação Infantil, esta vem ganhando um significado que vai *exigir dos gestores escolares compartilhar de responsabilidades, além compromissos e atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar (p.19333).* Seria então, afirmam, na busca de identidade própria para a Educação Infantil, onde debate central reside na sua função social e educativa, que seria possível promover uma definição, *uma identidade própria para os gestores que nela atuam com a formação continuada fundamentada na teoria e reflexão da prática.* (19333).

Reconhecemos naquelasprofissionais da gestão um dos critérios que definimos para a escolha dos sujeitos da pesquisa – a saber - a participado de um processo de formação (especialização). Por outro lado, percebemos também que para elas, havia uma necessidade de um espaço de formação que as ajudassem a enxergar a educação infantil, mais especificamente a creche, de uma forma mais crítica e reflexiva. Percebemos que estudar e se aprofundar nas temáticas desse segmento, não era suficiente. Aquele espaço de pesquisa se configurou para elas como uma possibilidade de formação, para que de forma mais segura elas pudessem trabalhar com as professoras.

> *A minha grande questão é: como eu consigo, do lugar que eu estou, construir com aquele grupo um lugar de reflexão? Como eu consigo fazer com aquele grupo[...] E aí é que eu penso: O que eu posso fazer pra que essa discussão aconteça? Que essa reflexão aconteça num lugar onde estou pra que as pessoas saiam desse discurso "Ah, mas eu acho que é assim","Mas sempre foi assim" ou "Eu não estudei para limpar bunda né?"* (Sonia, diretora adjunta).

Segundo Bakhtin (1995) a palavra se dirige. A compreensão da palavra se dá quando se compreende a quem ela se dirige. Nesse sentido, as relações de

poderaparecem nessa fala da diretora indicando tambéma construção de uma relação hierárquica entre esses profissionais (a gestão vista como "invasor" das práticas e o docente visto como aquele que não sabe, como "inferior").

O que se fala é também determinado pelo lugar de onde se fala. Por outro lado, o lugar de onde se fala não se refere somente ao lugar ou momento em que a enunciação acontece, mas, também ao lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade. Como afirma o Bakhtin (1995), compreende-se os enunciados dos outros quando se reage àquelas palavras que despertam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Isso também se refere as condições de produções dessas interações.

Em sua pesquisa sobre formação de professores Kramer (2005) já apontava que:

> Parece haver um movimento de depreciação dos professores no sentido de que, algumas vezes, eles são tratados e referidos como incapazes (ou pouco capazes) nos discursos sobre sua formação e sua prática[...] nas falas das representantes das Secretarias de Educação, o professor aparece como sujeito tutelado, que depende da aprovação e/ou do consentimento do coordenador pedagógico para realizar algum tipo de inovação em sua sala de aula (p. 157).

Também nesse primeiro encontro, as gestoras presentes também trouxerem falas que mostram bem essa relação hierarquizada estabelecida entre gestão e professor:

> *[...] eu vivo justamente o contrário, eu estou sempre vendo essas coisas e é batata, tirando um ou outro assim. Vejo uma situação, sei lá, estou descendo com as crianças as escadas e as crianças todas lá e as três educadores lá no final, eu falo assim "Gente, que monte de criança é essa que tá descendo a escada sozinha?" Uma coisa, né? "Ah não, mas não sei o que"... As desculpas, né? Não tudo bem então, aí eu fui e engoli aquela desculpa [...] aí no dia seguinte você dá de cara com a mesma situação, e aí novamente você fala e aí a pessoa já te dá uma resposta enfezada, do tipo "O que ela está se metendo aqui?" (Sonia,* diretora*)*
>
> *É que o gestor ele tem que estar ali atuando sim, conhecedor dessa prática sim e fazedor dessa prática sim.* (Cíntia, gestora)

A partir dessas falas, podemos junto com Texeira (2009) ponderar que não necessariamente o gestor precisa ser um especialista. Mas sim ser capaz de liderar uma discussão curricular que consiga eleger objetivos comuns, conteúdos cognitivos, valorativos e atitudinais que perpassem o trabalho de todos os professores de sua escola. *É preciso oferecer a ele, via formação, o adequado entendimento da política curricular com a política cultural.* (p.13)

> *(...) eu tinha uma tia... Ela analfabeta mesmo, mal sabia escrever o nome e é falecida... Passou a vida toda cozinhando, né? E ela*

> *dizia uma coisa assim "Pra você mandar você tem que saber"... Pra você estar ali, pra estar falando da infância, pra estar sugerindo, pra estar aprendendo junto, pra estar compartilhando, tem que ter uma bagagenzinha (...)* (Lucina, Gestora)

Essas falas demonstram como a hierarquização da relação entre professores e gestores.Esta hierarquização na relação entre esses profissionais se estabelece a partir do momento em que se entende o professor como alguém que é um subordinado, um executor de tarefas, e que por isso, não precisa participar das discussões e tomadas de decisões, até mesmo quando é sobre a sua experiência de ser professor.

Outro ponto levantado no decorrer deste primeiro encontro foi a questão da solidão das gestoras. É possível perceber essa solidão quando falam do trabalho cotidiano, que fizeram com que essas profissionais buscassem esse espaço de pesquisa-formação e pudessem estabelecer com este grupo um lugar de diálogo e troca

> *Então eu me sinto às vezes remando contra a maré, às vezes dá uma desanimada, aí eu: Não, preciso tá com gente que nos ouça, né? Que tem o mesmo chão..."* (Miranda, gestora)

A relação hierarquizada entre gestão e docentes e a solidão dos gestores foram pontos que se destacaram em nossa análise desse primeiro encontro. Essas demandas trazidas por elas são legitimas, porém, desviam do nosso principal objetivo de pesquisa. Assim, era preciso pensar os caminhos que a pesquisa poderia tomar caso as gestoras permanecessem, pois, seria possível dialogar sobre a especificidade da docência com os pequenos junto a profissionais que não se ocupavam diretamente desse trabalho?

Em contraponto a esses enfrentamentos entre gestão e professores, Kramer ressalta que quando não há compreensão de que todos constroem a educação,

> Não só o sistema fica mais suscetível às transformações, como também os própriosprofessores perdem clareza do seu trabalho: "sem a cartilha elas nãoconseguem trabalhar" diz uma gestora; "alguns professores ficam brigando paratrabalhar no jardim, pensando que é só colocar a criança sentada e prontoquando, na verdade, não é", enfatiza outra. (2007, p. 442)

A partir das análises das falas das gestoras neste primeiro encontro, podemos notar que essa relação hierarquizada traz consigo uma questão de autoridade por parte das gestoras, já que entendem ser necessário a busca por esse espaço da pesquisa para legitimar a tentativa de discussões e mudança nas práticas dos professores, ou seja, é através dessa autoridade que "alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificandoseu modo de agir, através da referência a um padrão superior" (Sennett apud Kramer, 2007, p.441).

Caminhos para resolver o impasse ético

A presença de um grande de número de gestoras nesse primeiro encontro causou certos desvios da questão inicial que essa pesquisa pretendeu discutir com as professoras de crianças de zero a três anos. Neste sentido, na parte final do encontro, na tentativa de buscar um caminho de diálogo e acolhimento uma das pesquisadoras perguntou para as gestoras:

> *Mas a pergunta que eu tenho pra fazer pra vocês é a gente entender no que esse grupo pode se transformar... Como que vocês se veem nessa implicação com a docência? Assim, o que que vocês se imaginam podendo trazer? Pra gente começar fazendo essa pergunta o que é específico dessa docência? Quais são os dilemas de ser professor de bebê? De que lugar vocês imaginam que podem falar? Dá pra falar desse lugar?* (Pesquisadora, diário de campo).

Ao fazer esse questionamento para as gestoras, a pesquisadora tenta encontrar maneiras de seguir com a questão central da pesquisa e também com a participação delas. Porém, como resposta para a pergunta anterior uma das gestoras nos diz:

> *Não, não vai ser nunca... Poder dizer... Falar que estou falando da minha prática, não é a minha prática, né? Ainda que eu tenha trabalhado durante alguns anos como professora de educação infantil, não de zero a três, mas jamais esse ... Estou fora desse lugar, mas tem aquele olhar né? De quem tá ali naquele gesto grande, que precisa estar olhando...* (Miranda, diretora adjunta)

Essa resposta mostra o reconhecimento, por parte das gestoras, da dificuldade de falarem dessa docência. Isso deixa claro a impossibilidade desses sujeitos continuarem participando da pesquisa, já que compreenderam estar fora desse lugar da docência, o que traria grandes limitações para manter a questão central desta pesquisa.

No encontro semanal feito entre as pesquisadoras, continuamos a pensar em uma solução possível para o impasse ético. Nesse movimento de buscar uma solução, recuperamos e-mails de outros profissionais que receberam nosso convite e o recusaram por compreender que não correspondiam ao perfil que estávamos procurando naquele momento.

A situação a li colocada também nos ajudou a reafirmar o foco da nossa pesquisa, pois fomos percebendo que a "resposta" a nossa questão estava na docência e não na gestão. Se colocar nesse lugar de querer responder pelos docentes já revelava um lugar poder.

Deste modo, considerando tanto o posicionamento das gestoras em relação a reconhecerem o impedimento em falar da prática docente na creche, como também a recusa feita por outros profissionais em cumprimento aos critérios estabelecidos, decidimos que por uma questão de ética e até mesmo

de respeito por esses profissionais, que seguiríamos com a pesquisa apenas com as professoras de bebês.

A observação das demandas da gestão no curso do primeiro encontro gerou a perspectiva da necessidade de outras pesquisas que possam focalizar a relação entre docência e gestão, suas tensões, suas possibilidades. Compreendemos a busca dessas gestoras por espaços de formação, porém, nossa pesquisa tem o foco naquilo que é específico da docência na creche e a continuidade delas nesse espaço nos levaria a um caminho completamente diferente daquele por nós projetado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995

FERNANDES, Natália. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. In: Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf

JOBIM E SOUZA, Solange e CARVALHO Cíntia de Sousa. **Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro**. In: Rev. Polis e Psique, 2016; 6(1): 98 – 112. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61385

PEREIRA, Rita Ribes. ***Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças.*** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais da Educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Caderno de pesquisa [online]. 2007, vol.37, n.131, pp.423-454. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt

LUZ, Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringhetta. Gestão na Educação Infantil: Concepções e práticas no espaço de formação. In: **EDUCERE XII Congresso Internacional de Educação**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19374_9465.pdf

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Diretores de escola**: reflexões sobre a função e provimento do cargo. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf .2009

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CRECHE EM FOCO

Aretusa Santos Rosa*
Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Lívia Coimbra Viana

Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação –
Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil
* saaretusa@gmail.com

RESUMO

Estudos e pesquisas desenvolvidas na interface "relações étnico-raciais e educação infantil" comprovam a existência de lacunas na produção de conhecimentos nesta interface. Este trabalho se insere no grupo de pesquisas que visam contribuir para a superação de tais lacunas de modo a ampliar e tencionar a efetivação do direito de crianças negras e brancas serem reeducadas para a educação das relações étnico-raciais com ênfase na construção de visões afirmativas sobre si mesmas e sobre seus pares. Apresenta um recorte da investigação de doutorado da primeira autora cujo objetivo foi compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis naquele espaço-ambiente. A pesquisa foi desenvolvida em interlocução com dois grupos de pesquisas, o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão – NEI:P&E/UERJ e o Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF. Trabalhou-se com uma modalidade de pesquisa-ação, no campo da perspectiva histórico-cultural, voltada à formação de professores a partir de observações, registros em notas de campo e fotografias das práticas e dos espaços-ambientes da creche, seguidos de "encontros reflexivos". A investigação assumiu a noção do espaço-ambiente como racialmente grafado. Imagens, livros, objetos decorativos, dentre outros artefatos são produzidos como visível ou invisível com base em posicionamentos de cunho étnico-racial conscientes ou não. O espaço-ambiente foi a principal categoria analítica e o eixo central das reflexões desenvolvidas nos momentos de formação na e com a creche. Os resultados apontaram que havia na educação das relações étnico-raciais daquela instituição "áreas moles" e "áreas duras" de educação das relações étnico-raciais articuladas com a existência de uma "pedagogia das ausências" e uma "pedagogia das emergências". Os profissionais da Creche Ubuntu desejam e demonstram abertura às diferenças étnico-raciais e buscam uma fluidez nos relacionamentos entre adultos e crianças negras e brancas – áreas moles; entretanto, ainda mantinham a predominância do padrão estético europeu nos murais, cartazes, fotos e escolha dos livros de literatura visíveis no espaço-ambiente – áreas duras. A presença majoritária da população negra, adultos e crianças pardas e pretas, era produzida como ausente na

estética da maioria das salas de atividades, nas imagens e literaturas visíveis. Naquela creche as áreas moles suavizavam e naturalizavam as áreas duras. Os encontros de formação possibilitaram espaços de reflexão e mudança de visão de parte do grupo de profissionais ao refletir sobre a presença de uma "pedagogia das ausências" e fortaleceram, por conseguinte, a "pedagogia das emergências" ali ancorada na estética corpórea de uma professora negra, cujos cabelos crespos com adereços afro-brasileiros provocavam interações que tencionavam a ética predominante.

Palavras-chave: Pedagogia das ausências; Pedagogia das emergências; Espaço-ambiente.

INTRODUÇÃO

> A condição do negro no Brasil só é sociologicamente problemática em decorrência da alienação estética do próprio negro e da hipercorreção estética do branco brasileiro, ávido de identificação com o europeu.
>
> *Guerreiro Ramos*

Este trabalho é parte de uma pesquisa-intervenção em desenvolvimento há cinco anos que está centrada na formação em serviço coordenada pelo Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância - GRUPAI/UFJF em contexto de colaboração crítica com os profissionais de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG. Uma das linhas do estudo problematiza a dimensão étnico-racial dos espaços-ambientes e consiste na pesquisa de doutoramento de Santos (2018) que buscou compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais na creche parceira, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis no seu espaço-ambiente.

Subjacente a tal objetivo está o intuito de conhecer, problematizar e contribuir com os modos como a creche, enquanto segmento da educação infantil brasileira, tem desenvolvido práticas educativas após a primeira década de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira – DCNERER/2004. Por meio da análise dos dados produzidos e em diálogo com os conceitos de colonialidade e descolonização (QUIJANO, 1995; FANON, 2008), busca-se mostrar que as configurações dos espaços-ambientes na creche no que tange à educação das relações étnico-raciais traduzem uma problemática estética.

Para Guerreiro Ramos (1954), tanto o negro quanto o branco brasileiro vivem uma patologia social gerada pela busca do padrão estético europeu. Pretendemos neste artigo apresentar um recorte dos dados e análises produzidos na pesquisa de Santos (2018) procurando mostrar que na conjuntura atual percebe-se um movimento de mudanças com vistas à reeducação das relações

étnico-raciais e construção de perspectivas estéticas igualitárias entre negros e brancos. Neste cenário, a formação de professores desponta como uma política pública ainda incipiente, mas necessária ao fortalecimento dos agentes e das práticas que buscam a promoção da igualdade étnico-racial na creche.

A investigação foi desenvolvida em três momentos que envolveram observações de campo, fotografias e diálogos produzidos durante os encontros reflexivos. O artigo focaliza principalmente os dados produzidos no segundo momento da pesquisa que se concentrou no desenvolvimento de três encontros reflexivos, perpassando o período de setembro a novembro de 2016.

O espaço-ambiente enquanto categoria analítica

O espaço-ambiente assumiu a condição de categoria analítica na pesquisa, na medida em que informa, de maneira direta, consciente ou inconsciente, valores, afetos, perspectivas estéticas e éticas. Ele é a matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história. Como afirma Milton Santos (2015, p. 01), "a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social". Segundo Fanon (2008), as obras literárias, os jornais, a educação, os livros escolares, os cartazes, o cinema e a rádio influenciam o sujeito na constituição de si e nos modos de ver a sociedade a qual pertence. Tais artefatos culturais são construídos e materializados no espaço, assim como o constituem. No presente texto o espaço/ambiente (FORNEIRO, 1998) da Educação Infantil, é concebido como um importante educador (idem; MOREIRA, 2011, MOREIRA E VASCONCELOS, 2009), cujas implicações interferem nos modos como as práticas pedagógicas se desenvolvem nos processos de constituição de subjetividades e, especificamente nesta discussão, na educação das relações étnico-raciais.

As dimensões estéticas do espaço informam valores, modelos, concepções e éticas vivenciadas pelos sujeitos que o constituem. Ao mesmo tempo, o espaço-ambiente educa e influencia na formação desses mesmos sujeitos. Para Santos (2012, p. 44), é pela disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços de interação humana que o processo de racialização se evidencia. Neste aspecto, é possível afirmar que em um jogo contínuo de visibilidades e invisibilidades, relações verticalizadas e outras horizontalizadas, as relações étnico-raciais no Brasil grafam o espaço.

Durante o desenvolvimento do primeiro encontro reflexivo[41] o relato de uma professora sobre uma situação vivenciada na creche, ilustra tal perspectiva. Já no início da discussão do primeiro encontro, mais especificamente, na primeira fala, a professora narra uma situação que vivenciou na creche envolvendo o cabelo de duas crianças.

[41]O primeiro encontro reflexivo foi organizado em dois momentos, no primeiro momento fizemos uma palestra sobre raça, racismo e relações étnico-raciais para três creches públicas presentes. No segundo momento, cada creche organizou o seu próprio grupo e então, realizamos somente com a creche parceira da pesquisa o momento de reflexão específica da creche.

> **Professora:** Então, aconteceu uma situação que eu já tinha passado por ela, mas até então não tinha identificado como racismo. Eu tenho duas crianças na creche e uma delas tinha um problema capilar. E agora o cabelo dela está crescendo. Está crespo né, ele está crescendo crespo, mas, vai ficar muito bonito o cabelo dela. E tem uma outra menina que tem o cabelo extremamente liso, mas que também é muito bonito o cabelo dela. E aconteceu ali uma situação que veio no meu pensamento enquanto a Pesquisadora estava falando. (...) a menina do cabelo liso estava com ele solto, ela normalmente não solta, mas neste dia ela foi com cabelo solto, e o cabelo dela é muito bonito, realmente chama atenção. Então qualquer movimento que fazia o cabelinho a atrapalhava comer. Quando se abaixava, o cabelo ia na canequinha que eles estavam lanchando. Aí ela ficava incomodada com o cabelo. Então, enfim, eu fui lá e prendi. Peguei o cabelo dela e fiz uma trança. Na verdade, era só para segurar. E a situação foi o seguinte, as pessoas que estavam elogiando o cabelo dela - eu ouvi, não vi realmente quem falou, mas eu ouvi o comentário, "Só prendeu porque todo mundo estava elogiando".

O padrão estético de beleza branco, *eurocentrado*, aparece no relato da professora por meio da admiração por parte dos adultos ao cabelo de uma criança, por ser considerado muito bonito, liso, e à rejeição de que tal cabelo pudesse ser preso ou trançado. A própria professora afirma por duas vezes que o cabelo é bonito por ser extremamente liso: 1. "tem o cabelo extremamente liso, mas que também <u>é muito bonito</u> o cabelo dela." ; 2. "o cabelo dela <u>é muito bonito</u>, realmente <u>chama atenção</u>. " Segundo ela, outros adultos presentes também demonstraram a admiração pelo cabelo liso solto, ao reprovar a trança feita pela professora, "Só prendeu porque <u>todo mundo estava elogiando</u>". A professora continua:

> **Professora (continuação):** "Fez trança no cabelo da menina, um cabelo liso desse precisa fazer trança? Prende o da outra, que está com o cabelo todo para cima, deixa o dela que está bonito". Aí, eu ouvi aquilo. Eu estava servindo a canequinha. Aí liguei, percebi, que estava falando daquela situação. (...) E continuei servindo a canequinha, e passou, eu não fiquei com aquilo na cabeça, passou mesmo. Mas enquanto eu estava servindo, alguém foi lá e soltou o cabelo da menina que estava de trança, o cabelo que eu prendi. Quando eu voltei e fui entregar as canequinhas ela já estava com o cabelo solto. Aí, eu entendi que realmente era dela que estavam falando. (...). Então, quando você falou de racismo que eu entendi e falei, gente, essa foi uma situação de racismo! Eu não tinha me ligado nesse fato! Só vê a beleza do cabelo da menina! Queria ver o cabelo solto! Mas, por que o dela não poderia ficar preso? Por que não poderia ser uma trança? (...) e a menina gostou! Aquele cabelo não estava incomodando mais. Mas as pessoas ao redor, (...) se incomodaram com a situação e viram aquilo ali como uma agressão àquele cabelo bonito.

O incômodo com a trança foi provocado, conforme o relato, exatamente pelo fato do cabelo ser liso e, portanto, não seria necessitado de trança como o cabelo crespo da outra criança. Este aparece como aquele que deveria ser preso, trançado. A trança assume a conotação de prisão. Diferente dos valores assumidos por muitas famílias, muitos negros e negras no Brasil, na África e no mundo em que a trança tem uma função estética valorativa. (GOMES, 2006)

Nesse contexto, podemos pensar a configuração do espaço relacional da creche no âmbito da perspectiva trabalhada por Sansone (1996), sobre áreas moles e áreas duras das relações étnico-raciais. As áreas moles são classificadas pelo autor como domínios em que as relações étnico-raciais são fluidas. Ser negro não dificulta, não representa obstáculos. Já as áreas duras envolvem prestígio, retenção ou mobilidade social e padrões de beleza. Nas áreas duras, quanto mais próximas do padrão estético predominante, maior a possibilidade de empregabilidade, de receber elogios, de ser qualificado como belo etc. Quanto mais distante, maiores as tensões. As áreas duras tendem a conceder preferências ao sujeito branco (SANSONE, 1996).

A referida professora é negra e convive com seus colegas de trabalho, negros e brancos, numa relação amistosa, horizontal. Todos frquentam os mesmos espaços de trabalho, as crianças sentam-se juntas na mesma mesa, conversam, brincam, brigam etc. Localizam-se, assim, nas áreas moles das relações entre brancos e negros, relações horizontalizadas. Porém, quando um padrão estético hierarquizado é posto em condição de igualdade ou tratado de modo inverso ao previsto, as áreas duras aparecem.

Assim, poderíamos dizer que em um mesmo espaço-ambiente educacional existem áreas moles e áreas duras de relacionamento étnico-racial, ou espaços de verticalidade e horizontalidade. As áreas moles, camuflam, silenciam, fragmentam, cordializam as áreas duras. Parece-nos que a educação das relações étnico-raciais se faz num jogo contínuo entre esses dois campos de relacionamento étnico-racial: áreas duras e áreas moles. As áreas moles são visibilizadas, como a relação predominante, a pretensa igualdade. As áreas duras são naturalizadas e, por conseguinte, tornam-se invisíveis.

No relato dessa professora, prender o cabelo extremamente liso da criança e deixar o cabelo crespo solto foi visto como um agravo. Nesse momento, a diferença, a hierarquia, a verticalidade foi verbalizada. A professora exprime na continuidade do seu relato:

> **(Continuação):** Trançasse o da outra que estava com o cabelo para cima! Na verdade, não estava para cima, estava solto, mas, o termo usado foi esse "estava com o cabelo todo para cima", ele não estava para cima, estava penteadinho, mas está crescendo crespo.

Enquanto o cabelo liso foi reiterado como belo, que deve ser mantido solto, visível, o cabelo crespo foi posicionado como "aquele para cima". Diante da estética eurocêntrica em que os cabelos descem, aquele cabelo que vai para o alto, que fica para cima é o feio, o que deve ser preso. Relembremos o começo da fala da professora, quando ela apresenta os cabelos de ambas as crianças com a afirmação de que o cabelo crespo ficaria bonito: "Eu tenho duas crianças na creche e uma delas tinha um problema capilar. E agora o cabelo dela está crescendo. Está crespo né, ele está crescendo crespo, mas, vai ficar muito bonito o cabelo dela. " A professora diz que o cabelo vai ficar muito bonito, ou seja, ainda não está. Inicia o relato dizendo que a menina tinha um problema capilar, o que traz implícito uma explicação pelo fato do cabelo crespo estar solto e curto.

A professora faz uma crítica à visão restrita que a educadora ou grupo de educadores tiveram naquele momento, já que eles se detiveram na beleza do cabelo liso e comprido e quase se esqueceram da criança, dona do cabelo. Não perceberam que houve uma satisfação por parte da menina ao conseguir se alimentar mais livremente com o cabelo preso.

A trança, enquanto referência estética fortemente relacionada ao cabelo crespo, foi posicionada como indevida não só na fala como também na ação. Enquanto a professora continuava servindo as crianças, alguém desfez a trança, soltou o cabelo que ela havia prendido. Já o cabelo crespo foi mencionado como merecedor de ser preso, porque estava "todo para cima".

A ideia de que alguns cabelos precisam ser presos também se fez presente em outros registros de campo, envolvendo a expressão "domar" aquele cabelo todo.

Outro aspecto que ressaltamos no presente artigo, são as imagens visíveis nas paredes internas da creche ao final do ano de 2016, quando finalizávamos o último encontro reflexivo, que também estabelecem relações de ruptura, em paralelo à permanência do padrão estético branco eurocêntrico. Tais imagens mesclavam a presença de bonecos estilizados brancos e negros, o que corrobora com a ideia de que, o espaço-ambiente materializa as práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que as influencia através das concepções que o integram.

As imagens dos bonecos brancos predominavam (Figuras 1,2, 3 e4), em contraponto ao quantitativo real de crianças brancas e negras. Nas palavras da coordenadora da creche durante o primeiro encontro reflexivo: "só 32% das nossas crianças se declaram brancas! " Contudo, ter imagens de bonecos negros nos *banners* e nas portas de alguns dos ambientes da creche, ainda que em quantitativo menor que o de imagens brancas, é um dado significativo e favorável aos processos de reeducação das relações étnico-raciais.

Fig. 1 – Porta da sala de leitura (*Literakids*)

Fonte: Foto produzida pela autora (Nov./2015)

Fig. 2 – Porta de sala de atividades

Fonte: Foto produzida pela autora (Nov. 2015)

Fig. 3 – Porta do Berçário I

Fonte: Foto produzida pela autora (Nov./ 2015)

Em todas as imagens, mesmo naquelas que apresentavam crianças negras, o cabelo era “penteado”, “domado” e não apresentava o cabelo crespo solto, em seu aspecto natural, “para cima” ou trançado. Mantendo o padrão de cabelos lisos ou com cachos baixos.

A creche representa para as crianças e para os bebês um espaço de socialização que amplia suas relações para além do ambiente da família. A noção de que há cabelos que podem ficar soltos e lisos e outros que precisam ficar presos ou serem alisados, “domados”, educam as relações étnico-raciais, sinalizando para possibilidades e restrições a partir das marcas raciais do corpo e mais especificamente nestes registros, a textura dos cabelos.

Fig. 4 – Banners de projetos desenvolvidos

Fonte: Foto produzida pela autora (Nov./ 2015)

As apreciações estéticas verbais, gestuais e práticas sobre o cabelo têm relação direta com o corpo, com a pessoa. Os modos de apreciação sobre ambos os cabelos, liso e crespo, educam para o olhar a si mesmo e aos outros. É uma educação estética e ética. Assim, não somente o cabelo é adjetivado de modo positivo ou negativo, a pessoa é afetada. Bebês, crianças e adultos são afetados em sua integridade, na garantia do direito de estabelecerem uma relação positiva consigo mesmos e com seus pares. Numa sociedade de base racista, o estético é indissociável do político.

Muitas dessas vivências, seja de modo afirmativo, seja de rejeição à estética negra, vão marcar profundamente a criança, suas trajetórias de vida

pessoal, educacional, profissional etc.

A maioria das crianças e profissionais da creche em questão é preta e parda, tendem, assim, a não ter o cabelo extremamente liso, usando-o na maior parte do tempo, alisado ou preso por tranças ou "buchinhas". Como exemplo do que ocorre na sociedade brasileira, de modo geral, exaltara-se neste relato uma estética que não é naturalmente predominante nos adultos e nas crianças.

Para Guerreiro Ramos (1954), tanto o negro quanto o branco brasileiro vivem conflitos existenciais pela adoção de um padrão estético exógeno europeu que leva à rejeição da estética local e regional brasileira em busca de um ideal projetado pela colonialidade.

Munanga (1988) assinala que tais perspectivas forjadas para fins de supremacia econômica da Europa sob os demais povos do mundo, embora hegemônicas, sofrem embates, pela presença de lutas contra hegemônicas, como a própria negritude, como uma reação, um movimento negro de afirmação e reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros.

Nessa direção, contra hegemônica é possível situar outras práticas também desenvolvidas na mesma creche que aproximam e reatualizam as práticas educacionais à promoção da igualdade étnico-racial. Práticas essas, cuja força e mobilização estão concentradas na veiculação da estética negra, mais especificamente, o cabelo crespo de uma professora recém-chegada na creche.

A estética negra: resistência, afirmação e descolonização

> **Professora 1:** eu uso turbante para ir para creche. Então, Diego - é um bebê que só tem 1 aninho, não fala, mas se expressa – quando me vê com um turbante diferente me chama com as mãos. (**risos). Eu** acho tão bonitinho! Ele me chama por gestos e eu falo para ele: "pode ver, mas não pode tocar, senão você desmancha tudo! "
>
> **Professora 2:** Isadora (outra bebê) já quer usar! Todo dia pergunta, "o que é isso? Turbante? ". Eu digo: "eu não tenho, não, mas, a tia vai trazer um para você". Eu vou levar turbante para os bebês. Ela (referindo-se à professora) levou a flor outro dia. Todo mundo usou.
>
> **Professora 1:** Ah, teve o dia da flor! Ela (a bebê Isadora) quer o turbante. Outro dia eu levei uma florzinha coloquei no cabelo para a gente comemorar um dia de sol depois de muitos dias chovendo. Então, para comemorarmos o sol coloquei a florzinha na cabeça das crianças e fomos para o solário. (Encontro Reflexivo do dia 08 de outubro de 2017).

Nas falas das professoras a presença do cabelo crespo é afirmada como

bonito, juntamente com seus adereços e adornos que afetam de modo afirmativo bebês que integram a sala de atividades onde ambas atuam. Dois bebês são citados, Isadora e Diego como interagindo positivamente com os turbantes da professora, demonstrando o desejo de tocar, no caso de Diego e de utilizá-lo no caso de Isadora.

Tal desejo denota tanto a presença afirmativa do turbante e do cabelo crespo para estes bebês, que se desponta como a oportunidade de educação afirmativa para a estética negra, como a ruptura que tal estética, trazida por meio de uma professora recém-chegada na creche, promove em relação ao padrão estético branco predominante na sociedade em geral. Colocando em tensão inclusive perspectivas veiculadas na própria creche, como a citada no subitem anterior deste artigo. A professora 1 demonstra que o bebê já percebe tal diferença ao relatar: "Diego - é um bebê que só tem 1 aninho, não fala, mas se expressa – quando me vê com um turbante diferente me chama com as mãos. "

As falas de ambas foram produzidas em retorno à indagação feita pelas pesquisadoras no encontro anterior: "como vocês (profissionais da instituição) veem a educação das relações étnico-raciais no espaço-ambiente da Creche?" Afirmavam juntamente com as demais profissionais, por meio do exemplo citado e também por outros exemplos, que na creche o tratamento é igualitário entre professores, crianças e seus pares, não havendo a discriminação étnico-racial.

No decorrer do encontro trouxemos reflexões que concordaram em parte com tal afirmação, ao mesmo tempo em que se propuseram a movimentar o discurso de igualdade ali afirmado, por meio de confrontos com questionamentos, imagens fotografadas nos momentos de observação participante e por meio das discussões construídas no decorrer dos próprios encontros.

A professora havia iniciado seu trabalho na creche há um mês. Naquele momento a recepção positiva dos educadores e crianças à estética do seu cabelo crespo lhe fez sentir-se acolhida em sua negritude, estabelecendo um contraponto à experiência negativa que vivenciou em outra instituição particular no mesmo município, Juiz de Fora/MG em que sua estética foi questionada.

> **Professora:** eu cheguei a perguntar para a moça dos serviços gerais se tinha uma criança negra, não tinha nenhuma criança negra. Quando cheguei fui apresentada para umas turminhas da educação infantil e séries iniciais, a coordenadora chegou e falou assim: "olha, essa daqui é a professora. Ela vai ficar aqui com a gente". Então, uma criança branca falou assim: "nossa, olha o cabelo dela! " Aí a coordenadora falou: "o cabelo dela é bonito! Você achou o cabelo bonito? É lindo o cabelo dela! " O menino falou já de cara: "não o cabelo dela é muito feio! " (...) não tinha nenhuma criança negra na escola e todas as crianças olhavam meu cabelo e perguntavam assim. "Oh, tia, porque o seu cabelo é desse jeito? "

> Então tem pouquinho tempo que eu estou lá na creche. Recentemente eu fiquei na sala de uma das educadoras - foi na quinta-feira, eu achei muito bonitinho! Estava sentada (pausa) – como é diferente! Estou falando da diferença, ok gente?! - uma das crianças colocou a mão no meu cabelo e falou assim: "nossa tia o seu cabelo é bonito, né?! É mesmo! " Ela falou assim: "eu posso colocar a mão? " Eu disse que podia. "Nossa parece uma nuvem! Né, tia? Eu também vou pedir minha mãe para deixar meu cabelo assim! "
>
> **Pesquisadora**: ela é negra?
>
> **Professora**: ela é negra! Pode até falar o nome né, é a Monique. Disse: "o seu cabelo é muito bonito eu vou deixar o meu assim, parece uma nuvem. "

A presença da estética negra, sobretudo do cabelo crespo e seus adornos foi bem aceita tanto pela maioria do grupo de profissionais e pelos bebês que conviviam diretamente com a professora, quanto por outras crianças integrantes da instituição. Citou o caso de outra criança que lhe perguntou se poderia tocar em seu cabelo e, mediante a permissão da professora disse: "o seu cabelo é muito bonito, eu vou deixar o meu assim, parece uma nuvem. "

Comentários que parecem simples, já que mencionam apenas um elemento do corpo, qual seja, o cabelo. São formas de afirmação ou rejeição de um povo, de uma população. O cabelo crespo e o corpo, sobretudo a cor da pele, são "expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil " (GOMES, 2006, p. 20). Oferecer a crianças e bebês, como Diego, Isadora e Monique, citados nos relatos anteriores, a oportunidade de contatos positivos com a estética negra, constitui-se em oportunidades de construírem desde os primeiros meses e anos de vida uma relação afirmativa consigo mesmo e com as pessoas ao seu redor. O contato afirmativo com a estética negra permite a bebês e crianças usufruírem de direitos historicamente negados, favorecendo, assim o estabelecimento de uma relação positiva com o seu corpo, sua história, sua ascendência.

Para Gomes (2006) o cabelo crespo, objeto constante de insatisfação, pode ser trabalhado numa perspectiva de revalorização. Quando isso acontece, "extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico-racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma inconsciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil." (Idem, p. 22). Assim, o cabelo, enquanto elemento do corpo, assume, por meio das leituras e práticas culturais, uma função estética que traduz éticas. Modos de relacionamento com a educação das relações étnico-raciais nem sempre conscientes.

A ausência da formação para a educação das relações étnico-raciais.

Também é possível perceber por meio dos diálogos produzidos nos encontros reflexivos a ausência de formação inicial e continuada específicas para a temática étnico-racial em geral, e, sobretudo com enfoque na creche

e, por conseguinte, nos bebês e crianças pequenas. Tal ausência, ao mesmo tempo em que fragiliza as possibilidades de se instaurar e legitimar ações pedagógicas de promoção da igualdade étnico-racial, também negligenciam o direito das próprias profissionais perceberem o caráter étnico-racial de determinadas práticas e reconstruí-las. Relembramos nesta reflexão, o comentário presente no primeiro relato apresentado neste artigo: "Então, aconteceu uma situação que eu já tinha passado por ela, mas até então não tinha identificado como racismo. "

A ausência de formação continuada é um fator que reitera a naturalidade com que as áreas duras de relacionamento étnico-racial são vivenciadas. Esse fator aparece no decorrer dos diálogos desenvolvidos nos três encontros reflexivos. Como no seguinte trecho:

> **Coord. da Creche:** Está entranhado nas nossas veias.
>
> **Professora:** Isso, está tão entranhado que a gente não percebe.
>
> **Professora:** De forma coloquial, quando a gente se sente no direito de falar assim, "olha a cor da orelha...olha lá, o cabelo é ruim..."
>
> **Educadoras falando junto.**

As vozes destas professoras, assim como diversas outras registradas no decorrer da pesquisa, denunciam a ausência de políticas públicas específicas de formação de professores com ênfase no cumprimento das DCNERER/2004. Outra fala que ilustra tal afirmação:

> **Professora 3:** Olha, eu vou ser muito honesta. Nós até hoje não tínhamos trabalhado com personagens negros, a gente não tinha contação de história. O que foi abrir meus olhos, esse é o primeiro ano que eu trabalho com isso, o que foi começar a abrir meus olhos, foi a reunião, né? Que aí que eu vim na sala de leituras, perguntei para a coordenadora o que que tinha de material, o que que a gente podia usar, para eu começar a trabalhar com os meus bebês, porque até então a gente, assim, não era nem por falta de fazer, é porque a gente não via que não estava sendo feito, né?

Para Gonçalves (1985, p. 27), nas ações pedagógicas da educação institucionalizada predomina um silêncio quanto à educação das relações étnico-raciais. Tal silêncio atua como um ritual pedagógico a favor do preconceito e da discriminação racial que "impõe às crianças negras um ideal de ego branco". Entendemos ser a ausência de formação continuada no âmbito da educação das relações étnico-raciais, após dez anos de promulgação das DCNERER, um exercício de silêncio que repercute a colonialidade do poder na vida de todos, crianças, famílias, professores e demais educadores da creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de observações de campo, fotografias e diálogos produzidos durante os encontros reflexivos, a pesquisa permitiu verificar que no momento atual ainda persiste a naturalização do racismo estrutural que se legitima não só pelo discurso da democracia racial, mas, principalmente por meio de *áreas moles* e *áreas duras* de relacionamento étnico-racial (SANSONE, 1994).

Contudo, o modelo racista de educação tem sido tencionado por práticas emancipatórias também presentes no cotidiano da creche. Estas práticas ganham força e legitimidade por meio de ações das professoras, sobretudo pela veiculação da estética negra, cuja potência produz mudanças nos modos das crianças e também de algumas professoras verem a si mesmas e, por conseguinte, do modo como permitem serem vistas. Produzindo assim, uma pedagogia das emergências (GOMES, 2012), um modo de fazer emergir práticas que contribuem com a garantia do direito de as crianças negras e brancas produzirem identificações positivas e afirmativas quanto a corporeidade negra e, por conseguinte, quanto a ancestralidade africana.

Assim, os resultados da pesquisa dão visibilidade à noção de que o cotidiano das práticas educacionais, sobretudo por meio do que é produzido como visível e invisível nos espaços-ambientes, apresenta uma estética que traduz também uma ética que alicerça modos de educar para as relações étnico-raciais.

As crianças negras, que crescem em ambientes hegemonicamente marcados pela colonialidade do poder, embranquecidos, tendem a ter menos possibilidades de reconhecer a beleza de seus próprios corpos, de seus cabelos, de sua ascendência afro-brasileira e africana, das riquezas presentes nas vivências e nos saberes locais. A colonialidade do poder promove a invisibilidade das estéticas e epistemologias não europeias ao dar visibilidade excessiva às referências eurocentradas, naturalizando-as como referência de humanidade.

Então, ao fim deste artigo saliento o desejo do recomeço, o desejo que enseja a esperança de que as crianças brasileiras, negras e brancas, com ênfase nas primeiras, possam encontrar poesias em suas vivências, em sua corporeidade negra, na riqueza da capacidade de inventar e reinventar, o que é muito característico da infância; além de que as instituições de educação infantil atuem como parte significativa destes processos.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

COSTA, Jurandir Freira, Da cor ao corpo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tor-**

nar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. São Paulo: Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. (org.) **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes. In: **Política e Sociedade**, Vo. 10, n. 18, abr. 2011, p. 133 – 154.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun, 1954. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/negritude.htm. Acesso em 24 de agosto de 2017.

LIMA, M. S. A criança e a percepção dos espaços. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 31, p. 73-80, 1979.

MOREIRA, A. R. C. P.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 31, p. 1-264, jan./jun. 2009.

MOREIRA, A. R. C. P. **Ambiente da infância e formação do educador**: arranjo espacial no berçário. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (Tese de doutorado), 2011.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

QUEIROZ, C. A. **De uma chuva de manga ao funk de Lelê**: imagens da afro diáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia,** n. 18, p. 165-188, 1996.

SANTOS, A. **Identidade Negra e brincadeira de faz-de-conta**: entremeios. Juiz de Fora: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. (Dissertação de Mestrado), 2005.

_____. **Educação das relações étnico-raciais na creche:** espaço-ambiente em foco. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Tese de doutorado), 2018.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço**: formação espacial como teoria e como método. Disponível em: http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como--m%C3%A9todo.pdf. Acesso em outubro de 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: _____ (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF : ABPN, 2012, p. 36-67.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

O CUIDAR-EDUCAR NA CRECHE: ENTRE IMAGENS E REFLEXÕES

Letícia de Souza Duque*
Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação – Departamento de Educação - Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil.
* leticiadesduque@gmail.com
Agência Financiadora: CAPES

RESUMO

Este trabalho constitui-se numa pesquisa de mestrado concluída que discute as práticas de cuidar-educar em uma creche conveniada com o município de Juiz de Fora/Minas Gerais. O estudo encontra-se sob a égide da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski e seus colaboradores, em diálogo com a abordagem Emmi Pikler. Assumimos o pressuposto de que as ações de cuidado-educação são práticas culturais indissociáveis, pelas quais os bebês e crianças bem pequenas vão se apropriando da cultura e se tornando membros de uma determinada sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento humano é de natureza social, onde o outro mais experiente é de suma importância para a sua inserção na matriz cultural. De acordo com Vigotski, o cuidado-educação se constitui para os bebês e crianças bem pequenas numa atividade guia, isto é, atividade que provoca transformações psíquicas (neoformações). A pesquisa foi conduzida nos três berçários da creche investigada, na perspectiva da pesquisa-intervenção, sendo desenvolvida em dois momentos, a saber: (1) estudo exploratório; e (2) pesquisa crítica de colaboração (PCCol). O estudo exploratório possibilitou conhecer, por meio da observação participante, fotografia, análise do projeto político pedagógico e questionário aplicado às professoras, as práticas de cuidado-educação na rotina da creche. No contexto da PCCol, as sessões reflexivas (SR), que têm caráter investigativo e formativo, foram realizadas com a participação das seis professoras dos três berçários, a pesquisadora e uma bolsista, que realizou a videogravação e transcrição das SR. Ao longo das quatro SR, foi possível perceber, por meio das falas das professoras que reconhecem o cuidar-educar como práticas indissociáveis, no entanto, compreendem a dimensão do cuidar na perspectiva assistencialista e higienista, e a dimensão do educar com enfoque de escolarização. Na primeira SR, as professoras apresentaram quarenta e sete fotos de suas práticas relacionadas ao cuidar-educar, das quais foram selecionadas seis que representassem o tema cuidar-educar. Essas fotos foram comentadas e nomeadas por elas, originando seis eixos de análise: Identidade; Autonomia; Cuidados com o corpo; Literatura; Atividade dirigida e Brincadeira. Na segunda SR, com o intuito de analisar e discutir as imagens, apresentamos outras seis fotos produzidas pela pesquisadora durante a fase exploratória. No terceiro encontro, confrontamos as análises das fotos com o arcabouço teórico, apresentando às professoras pequenos trechos sobre os eixos. No quarto e último momento, nos provocamos a reconstrução de sentidos para o cuidar-educar no contexto dessa pesquisa. Ao final das SR percebemos o processo

de reconstrução nas falas e ações das docentes a partir das reflexões diante da teoria, do diálogo e da prática retratada nas fotografias. Os resultados apontam para a relevância da natureza interventiva colaborativa da pesquisa na formação em serviço das professoras.

Palavras-chave: Bebês; Formação em serviço; Ambientes de cuidado-educação.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelecem que o atendimento em creche é um direito de todas as crianças brasileiras com idades entre zero e três anos. No entanto, essa instituição ainda é vista por grande parte da população, inclusive por alguns profissionais da educação, como prioritariamente destinada às famílias trabalhadoras ou que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Isto se deve, principalmente, às suas bases históricas que a levaram ser entendida como instituição de caráter assistencialista.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 9), documento de caráter mandatório que orienta as práticas da creche e da pré-escola, "As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. " Nesse sentido, o cuidado, que remete à idéia de assistência, tem sido geralmente concebido como prática assistencialista.

Este artigo, que é fruto de uma dissertação de mestrado, que discute a relação cuidado-educação nos berçários da creche. Cuidado-educação aparece na forma de palavra composta, na qual os vocábulos "cuidado" e "educação" são unidos por hífen, para expressar a indissociabilidade entre as duas ações, como duas faces da mesma moeda, particularmente no que se refere às ações desenvolvidas na creche com bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, cuidar-educar nos remete à identidade da prática pedagógica na creche. Ou seja, ambas as ações são diferentes, mas acontecem simultaneamente nas interações dos adultos com bebês e crianças, complementando-se mutuamente.

Nas práticas cotidianas, entretanto, parece que essas ações são vivenciadas de modo dicotomizado pelas professoras, pois a "hora do cuidar" e a "hora do educar" são explicitamente separadas na rotina da creche. Geralmente, as atividades pedagógicas ocorrem pela manhã, e à tarde as professoras se voltam para atividades de cuidado.

A intenção de discutir a indissociabilidade entre as duas ações está na compreensão de que as práticas comumente vistas exclusivamente como de "cuidado"[42] são práticas culturais, e, por conseguinte, é por meio da "educação",

[42] Em alguns momentos foi necessário separar os termos para explicar melhor suas funções na vida social e assim ficar claro por qual motivo não devem estar separados no que se refere às ações desenvolvidas na creche. Nesse caso aparecerão entre aspas

que está presente nas ações de "cuidado", que os sujeitos se apropriam da cultura, isto é, da produção humana, e vão se constituindo como humanos. Ou seja, quando um adulto "cuida" de bebês e crianças bem pequenas, ele o está "educando".

Enquanto a visão fragmentada do cuidado-educação existir, os "trabalhinhos" continuarão a ser introduzidos para mostrar, numa visão equivocada, que a creche é um espaço de "educação", já reconhecido historicamente como lugar de "cuidado", sobretudo dos bebês e crianças bem pequenas. Na realidade, entendemos que em todas as ações pedagógicas realizadas nas creches, o cuidado-educação está presente, porém isso é invisibilizado e essas ações são percebidas de modo fragmentado. Assim, se fez necessário refletir com essas profissionais sobre suas ações e despertar o olhar para as práticas de cuidado-educação na creche.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa segue os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) em diálogo com a Abordagem Pikler. Na perspectiva hidtórico-cultural, a inserção dos bebês na cultura acontece por meio da relação com o outro mais experiente, num determinado tempo e espaço, e, no contexto de creche, essa relação ocorre em momentos de cuidado-educação. É através das práticas culturais de cuidar-educar que o bebê vai se apropriando da cultura de seu meio e se constituindo como humano, um ser histórico-geográfico. Por exemplo, durante as relações estabelecidas nas atividades essenciais da vida diária dos bebês, na nossa cultura, como a troca de fralda, o adulto "ensina" ao bebê o modo como são desenvolvidas as práticas de higiene com aqueles que ainda não conseguem fazê-lo sozinhos. O adulto vai apresentando elementos simbólicos ao bebê, baseado nas concepções que tem sobre bebê, higiene, relação interpessoal etc., e o bebê vai construindo os seus próprios significados sobre a troca de fralda, o papel do adulto, sobre si e muitas outras coisas que, de alguma forma, estão presentes naquela situação. Ou seja, nessas relações concretas, vivenciada pelo bebê, ele vai construindo seus próprios sentidos sobre ser e estar no mundo.

De acordo com a Abordagem Pikler, quando o bebê é incentivado pelo adulto a estar por inteiro nessa relação, colaborando nas práticas de cuidado-educação, ele pode perceber o que acontece com seu corpo, entender as normas culturais e desenvolver sua autonomia para, futuramente, realizar essa e outras ações de forma independente. Podemos perceber então, que ao cuidar do corpo existe uma educação para o desenvolvimento desse bebê.

Assim, entendemos que as práticas na creche envolvem cuidado-educação, dois aspectos indissociáveis que estão presentes na relação entre adultos, bebês e crianças bem pequenas, constituídos histórica e socialmente. Vigotski (1996) defende que o bebê é um ser social e que essa relação com o

mundo se dá através do outro a partir das ações de necessidades vitais, como lhe dar de comer. Ou seja, as ações de cuidado-educação.

> La relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como un ser máximamente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. (VIGOTSKI, 1996, p. 285)

Nesse sentido, podemos definir que o outro, a partir das relações de cuidado-educação, é a via principal para bebês e crianças bem pequenas se apropriem da cultura e se constituírem como sujeitos.

A pesquisa teve caráter investigativo-propositivo ao se debruçar sobre o cuidado-educação na creche, configurando-se em pesquisa-intervenção, "centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes" (FREITAS, 2010). Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar quais as concepções das professoras dos berçários da creche conveniada à rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre as práticas de cuidar-educar nas ações cotidianas.

Partimos dos ideais propostos pela Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol, e como o próprio nome sugere, trata-se de um estudo desenvolvido em colaboração entre os sujeitos nela inseridos sem uma sobreposição de saberes.

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma creche conveniada à prefeitura de Juiz de Fora - MG. Tendo como participantes diretos as seis professoras dos Berçários I e II[43] e a pesquisadora. Mas não podemos deixar de citar aqueles que terão seu desenvolvimento afetado pelas reflexões estabelecidas no decorrer da pesquisa, os bebês e as crianças bem pequenas.

Para a produção dos dados empíricos utilizamos a pesquisa-intervenção, ou seja, a investigação definida por Freitas (2010, p.17) como aquela em que "(...) pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. "

Realizamos uma análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP (Creche, 2016) da creche investigada, buscando pistas sobre a concepção de cuidar-educar. Destes foram selecionados elementos para a construção das questões do questionário aplicado às professoras da creche.

Posteriormente à aplicação do questionário, foram iniciadas as observações participantes do contexto e práticas das professoras com os bebês e crianças. Das quais foram produzidas as notas de campo e fotografias.

Os métodos apresentados acima foram utilizados como subsídio para reflexão nas chamadas Sessões Reflexivas–SR, que se constituíram em contexto potente de formação em serviço, na medida em que possibilitaram a

[43] Recebem bebês e crianças bem pequenas entre 4 e 24 meses.

reflexão teórico-prática das ações de cuidado-educação desempenhadas pelas professoras. Foram realizadas durante a pesquisa quatro SR.

Previamente pedimos que selecionassem algumas fotos de suas práticas pensando na temática da pesquisa, o cuidar-educar.

A dinâmica da **primeira SR** foi: (1) escolher seis fotos que tivessem relação com o tema cuidar-educar; (2) explicitar os motivos de escolha; (3) dar um título para foto e descrever cada uma. As professoras atribuíram os seguintes títulos às fotos: (1) Autoconhecimento; (2) Autonomia; (3) Pura diversão; (4) Pintura sem sujeira; (5) Bom hábito; (6) Contação de história. Os títulos atribuídos às fotos forneceram subsídios para a construção dos eixos de análise dessa investigação.

A dinâmica da **segunda SR** foi: (1) (re) apresentamos as seis fotos escolhidas pelas professoras e mais seis fotos produzidas durante as observações da pesquisa. (2) as fotos foram expostas de forma aleatória e as professoras estabeleceram relações entre as imagens produzidas por elas e por nós. (3) as professoras formaram pares entre as fotos.

A dinâmica da **terceira SR** foi: apresentamos a referência teórica adotada na pesquisa, confrontando teoria e prática, e ainda fornecendo bases para a reconstrução do conceito cuidar-educar.

A dinâmica da **quarta SR** foi: refletir e reconstruir o conceito de cuidar-educar para essa pesquisa.

As reflexões estabelecidas durante as sessões nos forneceram subsídios para a posterior análise dos dados.

Descrição e análise dos dados

Conforme mencionado, foi realizada a análise do PPP, que define o cuidar-educar como duas funções indispensáveis e indissociáveis na Educação Infantil. A partir da análise do questionário elaborado a partir da leitura do PPP percebemos que nenhuma das respostas integrou as ações de cuidar-educar. Ao contrário, reforçaram a idéia de que o cuidado é uma prática menor, que não faz parte da prática docente.

Durante as observações percebemos que as professoras não reconhecem as ações de cuidado-educação como aquelas que guiam para o desenvolvimento da autonomia dos bebês e crianças bem pequenas, bem como atividades que possibilitam a inserção cultural dessa faixa etária ao contexto no qual estão inseridos.

A partir dos dados elaborados com as análises do PPP, do questionário e das observações, nos debruçamos sobre as reflexões das práticas docentes no berçário da creche pesquisada, e construímos seis eixos de análise, com base nos títulos das fotos e nas discussões que ocorreram com as professoras durante as SR.

Eixo 1: Identidade

Segundo as professoras, escolheram a foto a seguir (Fig. 1) por estar relacionada ao projeto *Identidade e autonomia* desenvolvido com os bebês e crianças bem pequenas.

Fonte: produção das professoras

Figura 1: Autoconhecimento 1

Relacionaram a foto a seguir (Fig. 2) com a mesma criança, no mesmo local, fazendo gestos para ver seu reflexo.

Figura 2: Autoconhecimento 2

Fonte: produzida pela pesquisadora

Quando questionadas sobre as possíveis ações para se trabalhar a identidade, inicialmente responderam com ações que nos remetem à didatização/escolarização dos cuidados. No entanto, após a reflexão ao fim da pesquisa aparece também o conhecimento de si durante o banho. Ou seja, uma ação de cuidado-educação.

Eixo 2: Autonomia

As professoras justificam a escolha da foto a seguir (Fig. 3) por estar relacionada ao tema identidade, autonomia e acolhimento. Segundo as professoras a bebê no carrinho chorava muito e a outra bebê teve autonomia ao empurrar o carrinho tentando acalentá-la.

Figura 3: Autonomia 1

Fonte: produção das professoras

Quando deveriam relacionar uma foto, pensando no título autonomia, as professoras não conseguiram estabelecer nenhuma relação e escolheram a seguinte foto (Fig. 4) que sobrou.

Figura 4: Autonomia 2

Fonte: produzida pela pesquisadora

A finalidade de confrontar Autonomia 2 com Autonomia 1 foi criar tensão entre uma ação autônoma de acolhimento valorizada pelas professoras e outra na qual a bebê encontra-se numa posição de dependência. Durante a reflexão questionamos sobre a autonomia que poderia ser observada em Autonomia 2 e uma professora reconhece que a criança deveria estar sendo incentivada a comer sozinha.

Diante da resposta podemos perceber como uma análise sobre a prática possibilita refletir suas ações diante da imagem.

Eixo 3: Cuidados com o corpo

As professoras justificam a escolha da foto a seguir (Fig. 5) pois reconhecem a importância de desenvolver a independência no cuidado do próprio corpo através das ações de cuidado-educação mediadas pela professora.

Figura 5: Bom hábito 1

Fonte: produção das professoras

As professoras relacionaram ao *Bom hábito* a foto a seguir (Fig. 6):

Figura 6: Bom hábito 2

Fonte: produzida pela pesquisadora

A imagem acima reforça a autonomia e foi produzida quando a criança bem pequena tinha seu corpo cuidado-educado pela professora com sua colaboração.

O que ficou de cuidar-educar para o desenvolvimento da autonomia nos momentos de bom hábito foi a mediação da professora durante essas ações para que sejam realizadas de forma independente e principalmente reconhecer a necessidade do corpo diante das práticas de higiene.

Eixo 4: Literatura

As professoras justificam a escolha da foto a seguir (Fig. 7), pois retrata a concentração das crianças, ainda tão pequenas, na contação de história.

Figura 7: Contação de história 1

Fonte: produção das professoras

As professoras escolheram a seguinte foto (Fig.8) relacionando à *contação de história*, por ser a que mais se aproxima já que não observamos nenhum momento de narrativa.

Figura 8: Contação de história 2

Fonte: produzida pela pesquisadora

Não foram observados momentos de leitura para os bebês e crianças bem pequenas. O que presenciamos foi a ação de folhear livros oferecidos pelas professoras enquanto esperavam para a partida. Oferecer livros no momento de espera pode significar que experiências de leitura são acontecimentos menores.

Eixo 5: Atividades dirigidas

As professoras justificaram a escolha da foto (Fig. 9) por estar relacionada ao projeto "Sentidos e Sensações". A foto foi nomeada "Pintura sem sujeira", pois existe um contato com a tinta, porém está limitado por um plástico.

Figura 9: Pintura sem sujeira 1

Fonte: produção das professoras

As professoras relacionaram a imagem a seguir (Fig. 10) na qual existe contato direto com a tinta, no entanto direcionado pela professora.

Figura 10: Pintura sem sujeira 2

Fonte: produzida pela pesquisadora

Após um período de reflexão, quando questionadas sobre outras possibilidades de pintura, as professoras afirmam que o mais adequado mesmo é a pintura com as mãos e os pés.

Eixo 6: Brincadeira

As professoras justificaram a escolha da imagem a seguir (Fig. 11) por retratar os bebês e crianças bem pequenas agindo com autonomia ao realizarem ações de forma independente.

Figura 11: Pura diversão 1

Fonte: produção das professoras

As professoras relacionaram a seguinte foto à *Pura Diversão.*

Figura 12: Pura diversão

Fonte: produzida pela pesquisadora

Quando definíamos como ficam as ações de cuidar-educar durante a brincadeira, as professoras apresentaram a brincadeira de faz de conta, trazendo os brinquedos do "cantinho da cozinha", quando as crianças bem pequenas imaginam estar cozinhando ou se alimentando.

Refletimos que esse momento é importante no desenvolvimento da autonomia durante a alimentação. Enquanto as crianças brincam, elas vão internalizando a forma habitual da alimentação em nossa cultura e desenvolvem o hábito e autonomia para segurar a colher durante a alimentação real. É aqui que podemos exemplificar e afirmar a brincadeira como aquela que proporciona o desenvolvimento.

As SR tinham como objetivo primeiro descrever a prática e para isso utilizamos as fotos produzidas, escolhidas e intituladas pelas professoras. Em um segundo e terceiro momento nos dedicamos a confrontar essa prática a partir de fotos produzidas durante as observações e das teorias. No quarto momento, foi possível construir o cuidar-educar para essa pesquisa, como o que proporciona o desenvolvimento da autonomia e aquele que possibilita a inserção de bebês e crianças bem pequenas na cultura a qual pertencem.

RESULTADOS

Os resultados mostram que, diante das imagens das práticas, foi possível às professoras refletir sobre essas e elaborar novas estratégias de ações, viáveis à realidade da instituição. Nos momentos de diálogo, percebemos a transição na fala das professoras e o reconhecimento de que suas práticas remetem ao cuidar-educar. Como, por exemplo, perceber que a identidade dos bebês e crianças bem pequenas pode ser trabalhada durante os momentos de alimentação e higiene, não sendo necessário introduzir atividades pedagógicas, como os "carimbos" de mãos e pés.

Ao final da investigação fomos convidadas a exposição de fotos do projeto *Sentidos e sensações* desenvolvido pelas professoras, quando foi possível perceber a mudança na prática diante do Eixo 5 – Atividades dirigidas. Notamos que as professoras organizaram os momentos com tinta e outras sensações de forma que proporcione experiências de contato direito com o material, sem o uso do plástico. As professoras relataram ainda que esses momentos têm sido organizados em pequens grupos, o que possibilita uma atenção maior das docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa foi possível perceber que as professoras não reconheciam a indissociabilidade entre cuidar-educar em suas próprias práticas. Acreditavam na realização apenas do cuidado, sendo necessário introduzir atividades pedagógicas para denominar suas práticas como de

cuidado-educação. Nossa proposta assim, se voltou para a reflexão sobre a prática possibilitando às docentes reconhecer a indissociabilidade entre o cuidar-educar em suas próprias ações.

Ao final percebemos não uma transformação da realidade, mas o acréscimo de um novo pensamento unido aos seus conhecimentos anteriores. Ou seja, um momento de transição. O que nos leva a refletir que a mudança não é certa, mas sim a provocação diante das ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **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.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 20 de dezembro de 2017.

CRECHE. **Projeto Político Pedagógico**. 2016

FREITAS M. T. **A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. In.: FREITAS M. T. A; RAMOS B. S. (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 13-24

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas IV**: Psicologia infantil. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984. De la presente edición Visor Dis., S. A., 1996. Tomás Bretón, Madrid.

LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO DA CRECHE: ESPAÇOS DE LEITURA EM FOCO

Maria Rosana do Rêgo e Silva*
Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Miriam Nogueira Duque Villar
Marcelle Telles da Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação – Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil.
* Maria Rosana do Rêgo e Silva: m.rosanarego@hotmail.com
Agência Financiadora: CAPES

RESUMO

O trabalho que ora apresentamos refere-se ao recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como eixo de investigação e discussão a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche. O objetivo principal da investigação é compreender, problematizar, discutir e construir coletivamente com as professoras estratégias para potencializar a leitura literária para e com os bebês nos berçários de uma creche municipal de Juiz de Fora/MG.Para realizar este estudo elegemos como referencial teóricometodológico a abordagem qualitativa pautada na perspectiva histórico-cultural que tem como base o materialismo histórico-dialético. Para a produção dos dados empíricos da pesquisa exploratória, adotamos a observação participante, a fotografia e a entrevista semiestruturada. Com base nesse material, realizaremos sessões reflexivas com o intuito de desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre professoras e pesquisadora acerca das experiências literárias proporcionadas aos bebês e às crianças bem pequenas no contexto da creche. O estudo é fundamentado na teoria histórico-cultural, especialmente pela concepção de linguagem de Vigotski, Bakhtin e por autores do campo da literatura e da leitura literária na Educação Infantil. O cerne da discussão apresentada neste trabalho concentra-se na metodologia que o grupo vem utilizando para desenvolver pesquisas em nível de doutorado, mestrado e de extensão no âmbito da creche, que é a pesquisa colaborativa, com viés interventivo, criando um contexto de formação em serviço. Nos estudos realizados pelas pesquisadoras do GRUPAI a fotografia tem se revelado como um potente recurso desencadeador da reflexão crítica com e das professoras colaboradoras das pesquisas. Nesta investigação em particular, a fotografia será tomada como recurso disparador das reflexões acerca da organização dos espaços de leitura literária, denominados por Perrotti de "Estações de Leitura", permitindo que as professoras reflitam crítica e colaborativamente sobre a importância da organização desses espaços nos berçários e em outros lugares como na sala de leitura da instituição, pois eles favorecem o encontro dos bebês e crianças com o livro, podendo despertar neles o desejo pela

leitura literária. Essa proposta de estudo e formação emerge das observações realizadas na fase exploratória que revelou que os bebês e crianças têm pouca oportunidade de manipular livremente o livro. Em geral, o livro só é apreciado pelo bebê no final da leitura realizada pela professora e de forma muito aligeirada. Exceto isso, eles praticamente não têm acesso a este objeto, que é um artefato cultural. Uma experiência de cultura não se constrói da noite para o dia, é preciso tempo. Dessa forma, quanto mais cedo as crianças tiverem a oportunidade de interagir com o livro maior a possibilidade de que este se torne um objeto cultural apreciado por elas.

Palavras chave: Livros; Bebês; Formação de Professores.

Literatura e Formação Humana

Vigotski discute em "A Psicologia da arte" (1999) sobre as potencialidades da arte em desencadear alterações no psiquismo dos indivíduos, propiciando-lhes novos modos de organização mental. A arte, segundo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, ocupa lugar central na unidade biológico-cultural na medida em que expressa o social enraizado em cada indivíduo, "o social em nós" (Ibidem, p. 315). Em outras palavras, a arte congrega o legado de produções humanas ao longo da história por meio do trabalho e atividade humana. Conforme Barroso e Superti (2014, p. 23) "[...] quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos." Vigotski (1999, p. 308) afirma que a arte é "uma espécie de sentimento social prolongado", na medida em que propicia a superação do sentimento individual. A arte possibilita, portanto, a perpetuação de significações, como também possibilita a inauguração de sentidos outros.

> [...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

Outro aspecto relevante sobre a literatura enquanto obra de arte, que aparece em Vigotski (1999, p. 31) refere-se à seguinte questão: "Será que ela realmente influencia o nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?"

Sobre isso, Candido alerta que

> Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais

> capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179)

É inegável que a literatura tem a capacidade de ensinar; ela sempre vai ensinar algo, mas é pelo viés artístico, pela relação estética, aqui entendida como uma relação capaz de despertar emoções e sentimentos, pois está ligada à arte e à beleza subjacente à palavra literária, que conhecimentos outros vão sendo construídos por aqueles que têm a possibilidade de fruir do texto literário ao longo de sua vida. A literatura "amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui" (MICHELETTI, 1990, p. 17).

Na Educação Infantil, como aponta Corsino (2010), a literatura proporciona transformações no modo de ser e estar no mundo pela

> [...] possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. (CORSINO, 2010, p. 184)

Longe de a literatura ser entendida como um recurso didático, ela se constitui num meio de alavancar as capacidades tipicamente humanas, como a criação e a imaginação. Por isso, à apreciação artística, neste caso da arte literária não é em vão, especialmente nos dias de hoje, em que transformações sociais tão velozes fazem da vida vivida porcada um de nós um constante desafio. A literatura, pelo que já foi apontado anteriormente pode ampliar a possibilidade de o indivíduo superar ou ao menos ser mais flexível e autônomo frente os desafios de uma sociedade em constante mudança. Talvez, ela possa ajudar a nos mantermos "fortes" e "armados" para afrontarmos as incertezas do futuro (MORIN, 2004).

Acolhemos, dessa forma, a defesa de Candido (2011, p. 193) de que a "fruição da literatura e da arte em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável". A literatura, segundo o autor, [...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza [...]" (idem, p. 180).

No âmbito legal, o direito de bebês e crianças terem experiências com a literatura e a leitura literária está expressa em documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Formação Continuada por meio da Pesquisa Colaborativa

Entendendo que as professoras que atuam nos berçários da creche têm um papel relevante como mediadoras de leitura literária, de aproximar às crianças desde o berço do objeto livro, despertando neles o desejo pela leitura, optamos em realizar uma pesquisa que em seu percurso possibilitasse que as docentes refletissem sobre o que sabem e fazem no tocante ao papel que exercem como mediadoras de leitura literária, que é a pesquisa de cunho colaborativo.

De acordo com Ibiapina (2016) esse paradigma metodológico pode ser compreendido como "[...] atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva" (IBIAPINA, p. 48). Para a autora, esse modelo de pesquisa contribui para romper com o fosso existente entre conhecimentos acadêmicos e práticos, na medida em que não se considera apenas o saber produzido e sistematizado no âmbito acadêmico, mas também àqueles forjados pela e na experiência dos professores.

Ibiapina e Ferreira (2003), dialogando com Magalhães (1996, 2002), destacam a importância da reflexão crítica utilizada em contextos formativos, organizados com o intuito de privilegiar o exercício da reflexividade sobre o fazer docente na formação de um profissional consciente de sua prática. Uma das ferramentas sugeridas pelas autoras para o exercício da reflexão crítica é a sessão reflexiva, considerada pelas autoras como "[...] espaço de autoformação de um profissional crítico reflexivo" (p. 74).

Com vistas a promover a formação continuada das professoras participantes da pesquisa no tocante às necessidades formativas observadas durante a primeira parte da pesquisa, como a organização dos espaços de leitura que é a temática deste texto, de forma crítica e colaborativa, propomos a realização de *encontros reflexivos*. Conforme sinaliza Rosa (2018), este termo foi utilizado pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI/UFJF coordenado pela Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço na creche com a qual o GRUPAI tem estabelecido interlocução, que é a creche em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

Os encontros reflexivos terão como eixo norteador a perpectiva histórico cultural, especificamente a concepção de linguagem de Vigotski (2000, 2007) e Bakhtin (2006). Para esses autores a linguagem tem papel central na formação humana. Nesse sentido, podemos dizer que o papel da linguagem no processo de reflexão crítica sobre a prática é fundamental, pois é por meio dela que conduzimos, sistematizamos e controlamos o processo reflexivo.

De acordo com Vigotski (2000) a linguagem é o principal instrumento de mediação que o homem utiliza para se relacionar dialeticamente com o mundo. É por meio das relações sociais mediada pela linguagem que o homem

se torna um ser pensante, consciente, capaz de refletir sobre suas próprias ações e sobre o mundo (AGUIAR, 2006). Assim sendo, no contexto de formação, entendemos que tanto a pesquisadora como as professoras participantes da pesquisa são capazes de refletir sobre suas práticas, assim como sobre o contexto em que estas práticas se realizam, podendo ressignificá-las ou não.

Neste processo reflexivo, fotos das salas dos berçários que participaram da pesquisa e da sala de leitura da instituição será utilizada como ferramenta para desencadear a reflexão crítica das docentes.

Espaço - mediador de leitura literária

> [...] os livros estão todos ali guardados, nós como educadores temos acesso aos livros, vários livros.Tem a biblioteca para usá-los. Então você dá, mostra, deixa eles olharem junto com você durante a leitura, depois tem que guardar senão eles rasgam. Tem que fazer um trabalho com a criança, um trabalho mais avançado, para ela saber que não pode rasgar" (Entrevista com a professora Tânia em 21/05/2018)

Na perspectiva bakhtiniana o livro e o espaço podem ser compreendidos como signos ideológicos. Assim sendo, o modo como os livros estão organizados e são disponibilizados aos bebês e crianças na creche revelam concepções e práticas instituídas em torno deste objeto no contexto educacional. Na entrevista, a fala da professora Tânia revela como o objeto livro é visto nas creches e escolas por muitos gestores, professores e professoras. Como um objeto "sacralizado" que, por isso, deve ser protegido, guardado em prateleiras altas e armários fechados, longe dos bebês e crianças que ainda não aprenderam a forma correta de manuseá-lo. Nessa visão, o livro como objeto adquire mais valor do que as pessoas privadas da experiência da leitura que o livro pode proporcionar.

De imediato é importante frisar que na atualidade os bebês não são vistos como sujeitos em falta, mas com "capacidades, competências e potencialidades [...] tanto motoras, sensoriais, quanto relacionais, cognitivas já que são integradas" (BARBOSA e RICHTER, p 7).O bebê e as crianças bem pequenas são capazes de aprender o uso e funções dos objetos culturais na relação que estabelece com os próprios objetos e na relação com os sujeitos mais experientes com os quais ele se relaciona. Assim sendo, no contexto da creche, eles vão aprender a manusear o livro, sentir a materialidade do objeto, observar as ilustrações que podem enriquecer sua experiência estética ou não, valorizar e cuidar do livrona relação direta com o livro e na relação com suas professoras, principalmente.

Livros disponíveis despertam o desejo pela leitura e o apreço pelo livro como objeto cultural. Quando o bebê e a criança têm a possibilidade de manusear o livro, eles estabelecem uma relação estética, envolvendo não

somente o seu olhar, mas toda a capacidade que esses sujeitos têm de sentir com o corpo. A estética, segundo Oliveira (2010, p. 5) pode ser "Definida como condição de processamento do estético, um componente constituinte de todo e qualquer arranjo de linguagem, a estética é um processamento do corpo que sente as qualidades que sobre ele operam impressivamente. " É nesse sentido que podemos dizer que um livro com qualidade literária, bem ilustrado, com tratamento gráfico também de qualidade pode ampliar a expeiência estética dos sujeitos que com ele estabelece uma relação de proximidade, pois, aconcepção estética de cada sujeito é construída a partir das suas vivências, oferecendo parâmetros para questionar valores e para a construção de gostos. A estética também possibilita falar em um "julgamento reflexivo, pois, a partir das artes conhecemos o mundo e repensamos conceitos acerca deste" (p. 43).

Nesse sentido, parece oportuno a creche proporcionar o acesso a livros de literatura infantil de qualidade desde o berçário é criar condições para que desde a fase inaugural de suas vidas as crianças tenham possibilidades concretas de vivenciar experiências capazes de ampliar seu referencial estético, indo além daquilo que em geral a vida lhes oferece. E, desse modo, ter a possibilidade de se constituírem como sujeitos capazes de avaliar, questionar, confrontar valores e verdades impostas. Como nas palavras de Sosa (1993, p. 29) a literatura infantil de qualidade "age sobre as forças do intelecto, como a imaginação e o senso estético, que precisam do impulso de forças exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança".

Como alerta Perrotti (2015) os espaços de leitura que podem ser "pequenos cantos ou salas de leitura, acervos volantes, caixas-estantes ou grande bibliotecas (físicas e/ou virtuais) podem ser simples veículos de "transmissivismo pedagógico, travestido de difusionismo cultural [...]. No mais das vezes, eles são simples atualizações dos armários de livros fechados e controlados do passado, "Armazéns de portas abertas" (PERROTTI, 2015, p. 130). Esta perspectiva é percebida quando as práticas de mediação literária instituídas nesses espaços desconsideram, muitas vezes, a capacidade de os bebês e crianças construírem sentidos sobre as experiências de leitura literária e o acesso aos livros, o manuseio livre desses objetos culturais são vetados aos pequenos leitores.

Numa outra perspectiva, Perrotti, et all (2016) propõe a organização dos espaços de leitura em instituições de educação infantil, tomando como base a ordem dialógica, cujos princípios, segundo ele, "permitem articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças" (p. 188). A ordem dialógica ancora-se no dialogismo proposto por Bakhtin. Considerando essa perspectiva Faraco (2007) afirma que "Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intricada rede de relações sociais de que participa permanentemente" (PERROTTI et all, 2016, p. 117).

Segundo esses auores, os espaços de leitura tanto podem ser organizados com o intuito de promover a leitura como podem ser inventados pelos sujeitos leitores. Para o autor, se pretendemos promover a formação integral das crianças essas duas dimensões não podem ser desconsideradas, pois se assim for a organização se transmuta numa "ação de mão única, monológica, pois desconsidera qualidades próprias do ato de ler e dos leitores" (p. 117). Quando as crianças são subordinadas a "organização inflexíveis, incapazes de dialogar com os processos a que se referem, é colocar a ordem como valor superior que submete a tudo e a todos" (ibdem). Contrário a esta perspectiva o autor defende a necessidade de se instituir um diálogo constante entre as diferentes formas de organização dos espaços de leitura e as demandas que os sujeitos leitores apresentam bem como dos atos de leitura.

> Contrariamente à perspectiva monológica, a dialógica compreende a organização não como um ato simplesmente funcional, técnico, desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica. Em conjunto com outros, está a serviço da educação plena, em consonância, portanto, com características, expectativas e possibilidades das crianças. (PERROTTI, et all, 2016, p. 118)

O autor ressalta que a ordem dialógica pressupõe dinamismo e estabilidade para que as crianças possam "reconhecer, localizar e se localizar, criar referências, vínculo e memória" (p. 118). Esclarece que as mudanças devem considerar as particularidades de cada participante que se expressa nos ritmos e nas possibilidades de cada um dos sujeitos que integram as instituições de educação infantil.

Seja um espaço grande ou pequeno, fixo ou móvel o mais importante é que eles estejam presentes nas instituições educacionais de forma significativa para as crianças assim como para o meio no qual estão inseridas. Os espaços de leitura devem promover "experiências mobilizadoras, vínculos vivos com as diferentes faixas que atendem, dos bebês à comunidade envolvida na educação das crianças; necessitam ser significativos para crianças e adultos que neles convivem" (p.120). Aponta, a ambientação, os acervos e as práticas como esferas constituintes das estações de leitura e ainda, chama a atenção para o fato de que essas esferas apresentam duas dimensões: "de um lado, são instâncias objetivas e concretas ligadas à funcionalidade do espaço; de outro, são instâncias imateriais, ligadas a processos subjetivos e simbólicos" (p. 121). Ambas as dimensões concorrem, simultaneamente, para que a cultura escrita seja apropriada desde muito cedo pelas crianças

A organização de espaços e tempos de leitura, de acesso aos livros, na creche, cabe especialmente às professoras já que "nos anos iniciais da vida, mais que em outras fases, dependemos da intervenção direta do outro para penetrar e viajar no universo dos signos escritos" (PERROTTI, 2015, p. 131). A organização

desses espaços passa tanto pelas condições materiais das instituições como pelo engajamento, vontades e desejos de professores e gestores.

> Tudo depende de situações concretas, das lutas, das vontades, das prioridades, dos desejos e dos sonhos. Instâncias de acolhimento e de projeção de viajantes em novas e permanentes aventuras, as Estações de Leitura objetivam-se na escola de diferentes modos, tudo dependendo das condições possíveis e desejadas. (PERROTTI, 2004, apud Mattos, 2014, p. 157)

Ainda podemos dizer, complementando as ideias do autor que, no contexto educacional, a organização das estações de leitura visando a aproximação das crianças desde que ainda são bebês de práticas letradas e humanizadoratambém depende, em grande parte, da concepção de criança, infância e educação infantil, bem como, da formação cultural das docentes.

Feito essas considerações cabe perguntar: Como são organizados os espaços de leitura na creche? Os bebês e crianças têm acesso aos livros?

As observações realizadas na primeira parte da pesquisa revelaram que os ambientes e a forma como os livros estão organizados na creche se adéquam, em parte, ao que Perrotti (2016) denomina de estações de leitura, pois a instituição possui uma sala de leitura chamada *Literakids* que é um espaço aconchegante, com livros na altura das crianças, com tapete emborrachado, almofadas, fantoches, alguns bonecos de pelúcia, mesas e cadeiras também na altura dos mais pequeninos. Entretanto, embora os bonecos dispostos nesse espaço seja um convite à brincadeira, eles não dialogam com o universo literário, isto é, não contribuem para que os bebês e crianças façam relações com as leituras literárias que lhe são propiciadas. Da mesma forma, foi observado, que o mural exposto no ambiente tinha efeito decorativo apenas, não favorecendo que a criança adentrasse ao mundo da fantasia.

Perrotti (2015) defende a importancia de considerarmos a dimensão estética na organização dos espaços de leitura, na medida em que o *cuidado estético* possibilta a "criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos [...]"]. (p. 136). Entretanto, o autor adverte que, na organização desses espaços, seja com recursos ricos e variados ou não, é necessário que esses recursos dialoguem com as particularidades e capacidades próprias das crianças e que "A escolha dos elementos e os arranjos que promovemos entre eles não são detalhes técnicos ou fortuitos, apenas. São opções de educação que pautam processos de formação" (p. 135). Considerando essa perspectiva entendemos que a ambientação das bibliotecas ou salas de leitura das instituições de Educação Infantil podem ser sim um convite à brincadeira (PERROTTI, 2015, 2016; CORSINO, 2010), mas é importante que os elementos dispostos nesses espaços seja um convite a brincadeiras que possibilite ampliar a experiência literária dos bebês e crianças. Isso é possível quando eles são um convite à fabulação.

Além do acervo disposto na sala de leitura da instituição, também foi observado que alguns livros ficam guardados em armários fechados em outro espaço da creche com acesso restrito principalmente às crianças.

Ao longo da pesquisa não foi possível observar as professoras levarem os bebês e crianças na sala de leitura, embora no cronograma de atividades das turmas houvesse um horário semanal para que elas as levassem nesse espaço. Na entrevista, algumas professoras disseram que levavam as crianças quando a rotina permitia, mas tinham dificuldades de realizar esta atividade porque os bebês e crianças não paravam quietas e, devido a cobrança relativa a organização do espaço após a visita das turmas como podemos perceber na fala da professora Emily "As vezes a gente dá prioridade em tá levando os livros pra sala ou outro ambiente porque aqui tem muitos livros que o berçário, por exemplo, pode rasgar.São livros já mais para as crianças de três anos, mas a gente tem essa dificuldade sim, mas a gente traz, né? Não com tanta frequência". (Entrevista em 14/04/2018). E da professora Bruna que diz: "todas as vezes que fomos nesse espaço, ainda mais os bebês.... eles são curiosos, vão querer explorar, se tirássemos algumas coisas dos lugares, nós íamos ser pauta de reunião. Então, muitas vezes nós preferíamos levar os livros para a sala e levar eles lá uma vez por mês. " (Entrevista em 30/05/2018).

Nos berçários, observei que existem caixas ou organizadores de plástico com livros guardados dentro de armários ou estantes. Em um dos agrupamentos também foi observado um bolsãocom livros, mas ficava no alto, longe dos olhos e das mãos dos bebês. Em geral, o livro era disponibilizado somente após a leitura realizada pelas docentes e de forma muito aligeirada. O receio de disponibilizar o livro, especialmente os de papel para os bebês manusearem de forma autônoma também foi explicitado por outras professoras durante a entrevista como podemos observar na fala da professora Marilene "Eu acho que deveria ter mais livros assim de pano, de plástico, para eles poderem manusear sem medo de danos" (Entrevista em 18/05/2018).

A fala das docentes nos remete ao que Perrotti (2016) considera ser uma organização monológica do espaço de leitura, já que, tanto na sala de leitura como nas salas de atividades parece que não são considerados os modos próprios como os bebês e crianças "leem", que é usando todo o corpo e sentidos. A ordem e a preservação do acervo parecem se sobrepor às experiências que os espaços de leitura, o manuseio do objeto livro pode proporcionar. Obviamente, não colocamos em dúvida que é preciso cuidar dos objetos culturais, mas em consonância com diversos autores, entre eles (PERROTTI,2015, 2016; CORSINO, 2010; REYES, 2010, 2012; PIMENTEL, 2011; MATTOS, 2013; MELLO, 2016; GUIMARÃES, 2011; BAPTISTA et al, 2012,) defendemos que os bebês e crianças bem pequenas tenham acesso aos livros. Segundo Reys (2012), "[...] os livros devem estar ao alcance das crianças, como parte da vida, como os jogos e as brincadeiras". Para Corsino (2010, p. 193) é importante que

a criança desde pequena tenha acesso aos livros pois, dos gestos como "bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, as crianças logo passam a folhear, ver, observer as ilustrações, a solicitar que o adulto leia, a trocar impressões com os pares". Nesse propósito a organização dos espaços de leitura com o acervo acessível aos bebês e crianças é fundamental.

ALGUNS APONTAMENTOS

Considerando essas colocações entendemos ser pertinente propor como uma das temáticas de reflexão e formação a organização dos espaços de leitura nas salas de atividades e a dinamização da sala de leitura da instituição. No contexto formativo, a fotografia foi utilizada como ferramenta para desencadear a reflexão crítica das professoras dos berçários no que diz respeito a questão proposta.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na EducaçãoInfantil.** 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande doNorte, Natal. 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia; CÂNDIDO, Flora Gomes; CALIGIOME, Priscila. **A Formação do Professor como Leitor de Literatura**: Projeto Tertúlia Literária da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/16868293/artigos-do-18-cole-publicados-na-revista-ltp-1-parte/301. Acesso em 25.03.2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil:** possibilidades e ampliações. In: Literatura; ensino fundamental/ Coordenação, Aparecida Paiva, Fracisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro: ações interativas e produções de sentidos**. Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf. Acesso em: 23/12/2017.

IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, Mª S. Reflexão critica: uma ferramenta para a formaçãodocente. **Linguagens. Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

IBIAPINA. I. M. L. M. **Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão**. IBIAPINA, I. M. L. M ; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Edufpi. Piauí. 2016.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. **Leitura literária na creche*:* o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MELLO, S. A. **LEITURA E LITERATURA NA INFÂNCIA.** In: Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura/ Cyntia Graziella Guizellim Girotto, Renata Junqueira de Souza, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Existe uma estética específica da Literatura Infantil?** IN: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 1990, São Paulo. Anais. São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA de, Ana Claudia. **Estesia e Experiência do Sentido**. Cadernos de Semiótica Aplicada. Vol. 8. N. 2. Dezembro de 2010.

PERROTTI, Edmir. **A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil.** In: Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações/ Monica Correia Baptista [Et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Maria Gozzi. Os Espaços do Livro nas Instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016.152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8).

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação – UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar. Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas

pesquisas. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/19804512.2013n28p46/24918. Acesso em: 08/10/2018.

ROSA, Aretusa Santos. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: o espaço-ambiente em foco. 233p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, 2018.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins

Fontes, 2000.

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO VERSUS UMA PERSPECTIVA ESCOLARIZANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Leticia Sodré
Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil.
leticia.rasc@gmail.com

RESUMO

O trabalho aqui exposto é o recorte de uma pesquisa de mestrado – estudo de caso com observação participante, realizada ao longo de todo o ano de 2015, junto a cinco grupamentos de crianças com entre quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade, durante encontros semanais de contação de histórias em uma escola de educação infantil na cidade de São Paulo. No momento de análise do material empírico da investigação, a pesquisadora, ao reler os diários de campo e transcrever os registros em vídeo de seu exercício profissional, deparou-se com uma contradição: enquanto as suas crenças e valores se aproximavam das pedagogias participativas, sua prática convergia em alguns momentos com as pedagogias transmissivas. Dando-se conta de que tal desequilíbrio decorria de uma falta de clareza quanto à própria intencionalidade educativa, a pesquisadora aqui compartilha um processo autorreflexivo, do qual fizeram parte as perguntas "o que eu entendo por educação? ", "que imagem eu tenho de criança?", "onde eu desejo chegar com essas crianças?" e "o que me cabe fazer para que elas alcancem esse lugar?". Assumindo alinhamento ideológico com a Pedagogia-em-Participação, a professora analisou sua experiência como docente e pesquisadora com base nos quatro eixos pedagógicos dessa perspectiva educacional: ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, significar e narrar. Compondo o contexto dessa prática e contribuindo para que a mesma assim se desse, algumas particularidades da unidade onde a pesquisa ocorreu obtiveram destaque: a segmentação do horário letivo por disciplinas; a existência de nove professoras lecionando para uma mesma criança; a permanência em salas fechadas; a constante diretividade do adulto; e a carência do brincar livre. Características essas que manifestam claramente a perspectiva escolarizante que toma unidades de Educação Infantil públicas e privadas Brasil afora. A organização do tempo e do espaço em instituições de Educação Infantil agrava essa problemática. Ao priorizar as necessidades dos adultos em detrimento às das crianças, ou prolonga algo em que já não há mais o interesse das mesmas ou interrompe algo em que elas estão envolvidas, a fim de que a proposta se "encaixe" em um recorte arbitrário. Acaba-se por assim oferecer um campo muito restrito para que elas digiram as suas experiências e fantasiem, inventem novidades, criem sua própria cultura. Outro elemento relevante a ser

considerado é o triplo papel aqui assumido pela pesquisadora, que conciliava também as funções de contadora de histórias e professora junto às crianças pesquisadas. Como contadora de histórias, o foco principal era oferecer a narrativa de forma comovente e entusiasmante. Como professora, havia uma tendência disciplinadora, de conter determinadas práticas que pudessem levar a uma falta de controle seu da turma. Por último, na pele de pesquisadora, estava presente um pensamento de que quanto mais falassem, melhor. Na experiência relatada, a intenção da professora-pesquisadora era a de conduzir uma mediação que promovesse a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre o mundo, por meio da contação de histórias, somada à dialogia. Aqui compartilhamos tanto experiências bem-sucedidas no atendimento desse propósito, quanto situações em que o mesmo foi desviado, em decorrência dos aspectos acima expostos: consciência da intencionalidade educativa, perspectiva escolarizante e tripla função da pesquisadora.

Palavras-chave: 1. Intencionalidade educativa. 2. Práxis. 3. Mediação.

O conteúdo do artigo aqui compartilhado é fruto do exercício de análise de minha própria prática docente durante o período da pesquisa empírica de mestrado, realizada em uma escola de Educação Infantil de São Paulo-SP, junto a crianças de quatro a cinco anos de idade, ao longo de todo o ano de 2015. Nessa investigação, procurou-se entender o que diziam e de que forma os meninos e meninas estruturavam as suas falas durante encontros semanais de narração de contos da tradição oral de países diversos, buscando também compreender-se de que modo a contação de histórias, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às criançascomo uma experiência educativa, de forma a ampliar seus conhecimentos sobre o mundo. A pesquisa, qualitativa, foi um estudo de caso (CRESWELL, 1998) com observação participante (GOLD, 1958), tendo em vista que o meu papel de contadora de histórias era exercido em simultaneidade à condição de pesquisadora e professora.

Em 2016, ao me debruçar sobre o material empírico gerado, relendo os diários de campo e transcrevendo os registros em vídeo dos encontros com as crianças, deparei-me com uma contradição: enquanto minhas crenças e valores se aproximavam das pedagogias participativas, minha prática convergia em alguns momentos com as pedagogias transmissivas. Foi quando me dei conta de que o desequilíbrio percebido anteriormente decorria de uma falta de clareza quanto à minha própria intencionalidade educativa. A partir de então, assumindo alinhamento teórico com a Pedagogia-em-Participação[44], senti a necessidade de analisar minha experiência enquanto contadora de histórias, docente e pesquisadora – no espaço delimitado da pesquisa empírica - com

[44] "Perspectiva pedagógica da Associação Criança. Esta é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal" (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p. 1).

base nos quatro eixos pedagógicos dessa perspectiva educativa: ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, significar e narrar.

Conforme exposto pela professora Julia Oliveira-Formosinho (informação verbal)[45], "a práxis, enquanto condição essencial do fazer pedagógico, há necessariamente de ser documentada, narrada, refletida e partilhada". Destacamos aqui ter sido justamente em razão de todas essas ações, contidas na prática da escrita regular de um diário, que tratava a respeito dos encontros semanais com as crianças, que os dados relativos à atuação docente na pesquisa realizada foram acrescidos de qualidade e utilidade. Em tal exercício, havia a preocupação não só de descrever as situações ocorridas, mas também - ou principalmente - de refletir sobre elas e procurar identificar que estratégias utilizadas por mim poderiam tê-las gerado, assim como de que outras ações se poderia lançar mão para evitá-las ou ampliá-las. As mudanças ocorridas na prática docente, ao longo da trajetória desta pesquisa, devem-se a essa tomada de consciência.

A autorreflexão acaba por provocar no docente – em maior ou menor intensidade - um processo muito valioso de busca pelo sentido da sua ação educativa ou, dito de outra forma, de busca pela construção de sua intencionalidade educativa. Ao refletir a respeito da própria prática, ele pode se fazer perguntas como: "o que eu entendo por educação?", "que imagem eu tenho de criança?", "onde eu desejo chegar com essas crianças?" e "o que me cabe fazer para que elas alcancem esse lugar?". Esse movimento é tão importante que Oliveira-Formosinho (1998), identificou a "definição clara da intencionalidade educativa respeitadora das crianças, das educadoras e das famílias" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b, p. 24)comouma das cinco dimensões transversais aos modelos pedagógicos de qualidade[46].

Tal exercício, que ao longo da escrita dos diários já ocorria intensamente, tornou-se ainda mais crítico e lúcido quando, ao desligar-me da escola onde trabalhava, debrucei-me a transcrever e analisar os vídeos com os registros dos encontros semanais de contação de histórias que compuseram a pesquisa empírica. Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) descrevem bem o significado dessa experiência ao dizerem que:

> Refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição. (p. 26).

Eu pude ver nessa oportunidade, com uma clareza que antes não tinha, a

[45]Fala proferida no contexto da disciplina "Pedagogias Participativas", oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.
[46] Levantados a partir de pesquisa feita pela autora sobre distintas gramáticas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 1998).

contradição do meu agir profissional com aquilo que eu imaginava serem minhas crenças. Foi em oposição à educação transmissiva, na qual estive imersa durante toda a vida escolar, que decidi estudar pedagogia. Foi pela vontade de fazer diferente. Por entender o educar como a oferta de condições para o aprendizado das crianças a respeito de si mesmas e dos outros, no contexto da cultura que as envolve, de forma a serem capazes de desenvolverem narrativas autorais sobre suas descobertas. Trata-se de uma educação que lhes permita entender o que sentem e o que querem, identificar problemas ao seu redor, buscar soluções para eles e, então, testar suas ideias. Uma educação que reconheça a potência dos meninos e meninas como criadores de novas realidades, como indivíduos sensíveis ao mundo em que vivem. E que, ao reconhecê-los desse modo, os encoraje a assumirem uma postura ativa na vida.

Todos esses pressupostos, desejos e crenças expostos soam completamente compatíveis com as pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), assim como o meu desejo genuíno de ouvir e compreender a voz das crianças. Apesar disso, ao observar minha própria prática, pude notar que nela estavam presentes muitos aspectos do paradigma da ciência moderna, na qual ocorre "a separação entre o sujeito e o objeto de investigação, entre os factos e quem os produz, pensando, deste modo, evitar a interferência de valores, juízos e crenças dos sujeitos" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016b). No momento da realização da pesquisa empírica, faltava consciência do que motivava minhas ações, faltava clareza quanto à minha própria intencionalidade educativa.

Como modo de procurar superar essa contradição e, consequentemente, possibilitar uma mudança de práticas, fiz o exercício de observar de que forma eu estive em acordo ou desacordo, ao longo da pesquisa empírica realizada, com os quatro eixos de intencionalidade educativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015) da Pedagogia-em-Participação: ser e estar; pertencer e participar; explorar e comunicar; significar e narrar.

O primeiro eixo – ser e estar – diz respeito ao desenvolvimento das identidades das crianças, com ênfase no acolhimento das diferenças e da pluralidade. Partindo de uma análise superficial, se poderia dizer que esse eixo está completamente contemplado no trabalho realizado. Digo isso porque, ao longo de um ano, escolheu-se trabalhar com contos da tradição oral de países de quatro continentes distintos, o que possibilitou às crianças a identificação de semelhanças e diferenças tanto entre elas e os personagens quanto entre a sua cultura e os elementos culturais pertencentes às histórias apresentadas. Tais diferenças, que eram destacadas pelas crianças sob a forma de estranhamento e surpresa, na medida em que eram expostas e conversadas, assumiam um caráter de reconhecimento e admiração. Já em outros casos, quando semelhanças eram encontradas em histórias de povos tão distantes, um sentimento semelhante transparecia, suponho que

decorrente da sensação de pertencimento a algo maior, ao mundo. O intuito era o de que elas pudessem amparar-se nesses materiais para realizarem a categorização entre aquilo que eram e que não eram, a fim de construírem as suas próprias identidades.

Se por um lado o material pedagógico escolhido parece ter sido feliz em propiciar uma atmosfera de acolhimento das diferenças e da pluralidade, por outro lado, fazendo uma análise mais aprofundada, algumas das atitudes minhas durante os encontros com as crianças entram em conflito com tal eixo. Seis meses após o término da investigação empírica, foi realizada uma avaliação com as participantes da pesquisa, na qual se questionou o que mais lhes agradava e desagradava nos momentos em que estávamos juntos. O retorno delas confirmou questões que eu havia percebido ao analisar os vídeos dessas experiências: em algumas situações o diferente e o plural não eram acolhidos por mim.

A pretexto de me manter segura, sem que percebesse, eu procurava evitar aquilo que pudesse abalar a previsibilidade do que fora planejado. Ao perseguir o supostamente "normal", ou esperado, muitas vezes eram ignoradas as crianças que precisavam falar mais ou não conseguiam dizer nada; as que precisavam mover o seu corpo expansivamente e aquelas que preferiam ficar recolhidas, enfim, ao não desejar as diferenças, acabava por negá-las. E por quê? Por medo. Medo do novo. De ser surpreendida e desestabilizada, ser testada e não cumprir com o que era solicitado ou esperado de mim. Medo de não saber o que dizer ou fazer. Medo de faltar tempo, medo de sobrar tempo.

No momento não percebi que essa segurança, tão almejada por mim, não existia, e que ater-me em demasia ao planejado era uma recusa a aprender no aqui e agora. A saída, ainda não notada àquela época, seria ir em direção ao paradigma da complexidade (Morin, 1982), a partir do qual a incerteza e a contradição já são pressupostos, assim como os problemas estão indeterminados. Nesse cenário, apenas faz sentido estar aberto a aquilo que emerge. Estar presente e atento ao que se apresenta e responder a determinada situação, lidando com os elementos disponíveis no momento. Nesse contexto, é precioso perguntar-se se a proposta que está sendo oferecida contempla ao grupamento como um todo assim como a cada uma das crianças, incluindo aquelas que possam destoar do grupo maior, respeitando seus interesses e necessidades.

Isso nos leva ao segundo eixo da Pedagogia-em-Participação, o do pertencimento e da participação. Olhando em retrospecto, se pode notar que o planejamento dos encontros de contação de histórias era pensado para a maioria das crianças, mas não para cada uma delas, em sua diversidade. Em resposta a isso, havia, sim, participação das crianças, mas de fato apenas daquelas para as quais aquela proposta havia sido pensada. A esse respeito,

Oliveira-Formosinho e Formosinho (informação verbal)[47], compartilham que a participação da criança não depende de sua própria escolha, pura e simplesmente, ou de uma boa vontade sua. Longe disso, essa é tão maior quando mais alto for o grau de pertencimento sentido por ela naquele ambiente, a partir das propostas e mediações feitas pelos adultos, e também pelos seus pares. De uma maneira sintética, a participação flui quando a criança sente que aquilo que ela está vivenciando foi pensado para si.

No que diz respeito ao desenvolvimento de laços e relacionamento, aspectos do que entendemos por pertencimento, os encontros de contação de histórias, nos moldes como ocorriam, não eram um terreno tão fértil. Algumas particularidades da escola onde deu-se a pesquisa – a segmentação do horário letivo por disciplinas; a existência de nove professoras lecionando para uma mesma criança; a permanência em salas fechadas; a constante diretividade e a carência do brincar livre – manifestam claramente a perspectiva escolarizante, que toma unidades de Educação Infantil públicas e privadas Brasil afora. Nesse ensejo, cabe-nos destacar que, apesar de aqui ser utilizado o termo "encontros", lá eles eram referidos como "aulas", assim como todas as atividades oferecidas para as crianças, que por sua vez eram chamadas de "alunos".

Silveira e Abramowicz (2002) denunciam uma consequência perigosa desse movimento ao dizer que "os profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou mesmo ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio" (p. 62).

O contexto exposto propicia o estabelecimento de determinados tipos de relações: entre as pessoas, com o tempo, com o espaço, conosco mesmos. Relações que não se destacavam pela priorização do tempo da criança, tempo esse bastante distinto daquele condicionado pela ansiedade do adulto. Não era, portanto, oferecida a lentidão necessária para o desenvolvimento de laços, para a paulatina descoberta de quem é a pessoa ao lado, para o vagaroso aprendizado sobre si. Cria-se ser mais eficiente apostar no direcionamento do adulto, por supostamente poupar tempo do processo de aprendizagem infantil. Em decorrência disso, negava-se o espaço necessário para a aprendizagem experiencial da criança, na qual "a intencionalidade é a do fazer-experimentar em continuidade e interação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015, p. 10).

O terceiro eixo da Pedagogia-em-Participação, o da exploração e da comunicação, apesar de não ser o foco da escola pesquisada, tinha lugar no interior de cada um dos encontros de contação de histórias. Neles, a exploração se dava a partir da própria imersão das crianças na narrativa, vivenciando junto aos personagens toda a sua trajetória de desafios e conquistas, e

[47] Fala proferida no contexto da disciplina "Pedagogias Participativas", oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

muitas vezes empatizando com seus sentimentos e atitudes. A comunicação foi aspecto central da proposta, considerando-se que a pesquisa realizada se baseou majoritariamente nas falas das crianças ao longo da narração dos contos, sob a forma de questionamentos, sugestões e diálogos criança-criança e criança-adulto, que conduziam a reflexões e desenvolvimento de hipóteses sobre o mundo. Mas não apenas de palavras era feita a comunicação nesse espaço, como também do corpo, que se expressava tanto pelas expressões faciais como pelos gestos; dos desenhos; das dramatizações; das cantorias; e do brincar livre, que muitas vezes ocorria após as histórias, alimentado pelos elementos da narrativa e pela mediação dos objetos utilizados para contá-la.

Tendo-se em vista que as duas mediações mais relevantes nesta pesquisa foram a ação de contar as histórias e a de discuti-las, cabe aqui explicitar que houve momentos em que ambas se combinaram de maneira harmônica e outros em que se estabeleceu um certo atrito entre as mesmas. Quanto mais amplo o espaço aberto para a reflexão e fala das crianças durante os encontros, menor era o tempo para que a história fosse contada com qualidade. Foi algo de difícil gestão, tendo-se em vista a necessidade de equilibrar os dois movimentos.

Um agravante para esse atrito era a minha tripla função: contadora de histórias, professora e pesquisadora. Enquanto contadora de histórias, o foco principal era oferecer a narrativa de forma comovente e entusiasmante, de modo que as crianças incorporassem aquele conto como se de fato estivessem nele presentes. Como professora, ao mesmo tempo em que o diálogo era bem-vindo e, a partir dele, o desenvolvimento de uma experiência educativa (DEWEY, 1959) – que conduzisse à construção conjunta de conhecimentos mais amplos – , havia uma tendência disciplinadora, de conter determinadas práticas que pudessem levar a uma falta de controle da turma. Por último, na pele de pesquisadora, o interesse era o de captar tudo o que as crianças diziam durante as contações, havendo, portanto, um pensamento de que quanto mais falassem, melhor. A dificuldade adveio do fato de essas três personas existirem simultaneamente na mesma pessoa.

A geração de significados e a narrativa, elementos norteadores do quarto eixo da Pedagogia-em-Participação, ocorreram, no contexto da iniciativa aqui compartilhada, justamente por meio do cultivo de hipóteses pelas crianças a respeito dos porquês de determinadas atitudes dos personagens e acontecimentos das histórias. Tal exercício foi fruto de uma intenção explícita de que os meninos e as meninas expusessem suas percepções de mundo a partir dos contos com os quais tinham contato, dispondo de uma mediação direcionada a isso.

Tal eixo poderia ter sido explorado de forma muito mais robusta e efetiva, porém, caso se tivesse o hábito de compartilhar regularmente com as crianças a documentação pedagógica produzida a partir de suas jornadas de aprendizagem. Tal exercício, defendido por Azevedo e Oliveira-Formosinho

(2008), é capaz de catalisar nas mesmas um processo muito valioso de narração de suas próprias aprendizagens, criando significados a partir da compreensão de como aprenderam, com quem aprenderam e do que gostaram mais ou menos de terem feito.

Apesar de ter realizado registros dos encontros a perder de vista - mais de 70 horas de gravações em vídeo, fotografias, anotações diversas fruto de observações, além do diário de campo – tenho comigo que eles nunca chegaram a tornar-se documentação pedagógica. Isso porque não foram combinados de tal forma que contassem uma história sobre o caminho de aprendizagem de cada criança. Várias razões podem ser implicadas nisso, como a questão do tempo, já mencionada, que condiciona e delimita as relações. Mas o que julgo como principal motivador dessa falta foi a não explicitação nem para mim nem para as crianças da minha intencionalidade pedagógica, fruto da combinação entre meus valores e crenças, minhas bases teóricas e minha prática.

O fato de termos tido grande interesse na escuta daquilo que as crianças tinham a dizer – valorizando, desse modo, as culturas infantis – pode dar uma primeira impressão de que, por si só, essa iniciativa se enquadraria em uma perspectiva participativa de educação[48]. Independente disso, a carência de alguns cuidados éticos junto às crianças pode ter gerado "uma vivência meramente retórica da inovação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a, p.19). Como primeiro aspecto desse cenário, pontuo a necessidade de que fossem explicitadas a elas, desde o início, as minhas motivações e intenções com o trabalho a ser realizado. Conforme dito por Oliveira-Formosinho (informação verbal)[49], "a declaração por parte do investigador, de crenças, compromissos e interesses é um princípio ético essencial".

Ao ser iniciada a pesquisa empírica junto às crianças, em 2015, houve uma conversa na qual lhes foi dito que, a partir daquele momento, os encontros de contação de histórias passariam a ser filmados pelo telefone celular, objeto esse que estaria sempre posicionado em um local específico da sala. Foi exposto que aquelas gravações seriam feitas porque eles (os meninos e meninas) falavam coisas interessantíssimas durante as histórias e, por isso, eu queria registrar tudo o que dissessem. É importante destacar que, do modo como foi conduzida essa conversa, não se buscou o consentimento das crianças – esse foi pressuposto – e, por fim, elas foram apenas avisadas. Do mesmo modo como não lhes foi solicitada uma autorização inicial, essa não foi renovada, como seria ético de ser feito, na medida em que mudamos a todo instante, e, portanto, autorizações muitas vezes demandam renovação,

[48]Conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p.18), "A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais".

[49]Fala proferida no contexto da disciplina "Pedagogias Participativas", oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

não bastando a adesão inicial. Apesar disso, buscou-se a permissão dos pais, para os quais foi enviada uma carta na qual se informava sobre a pesquisa a ser realizada e solicitava-se a autorização dos mesmos para o uso das falas de seus filhos para fins acadêmicos.

Uma segunda questão a ser problematizada com relação à ética, tanto na pesquisa como na ação pedagógica, envolve o planejamento do percurso a ser trilhado junto aos meninos e meninas pesquisados. Uma investigação *com* crianças, que era o que se imaginava estar realizando – não *para* e nem *sobre* crianças –, envolve um planejamento solidário para uma aprendizagem solidária (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2015). E, para isso, é necessário que haja o compartilhamento de poder com elas e a suspensão da diretividade do adulto. Isso, no entanto, não ocorreu na experiência aqui relatada. Os encontros eram planejados de maneira solitária, com o suporte apenas da coordenação pedagógica da escola, sem consultar as crianças com relação ao que lhes poderia interessar. Mais uma vez, houve uma pressuposição do que poderiam ser seus interesses.

O planejamento solidário é um recurso valiosíssimo na medida em que cria

> [...] momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si [sendo capaz de] definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões [ao mesmo tempo em que a educadora passa a] incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2015, p. 23-24)

Uma terceira questão ética a ser destacada envolve o respeito aos compromissos estabelecidos com as crianças, ou seja, a responsividade com elas. É preciso, para isso, dar retorno aos pesquisados. Não apenas no momento do término da pesquisa, mas durante todo o percurso trilhado. E, como dito por Oliveira-Formosinho (informação verbal)[50], faz diferença se esse retorno é dado para as crianças antes ou depois da defesa da tese ou dissertação. A diferença está na possibilidade de haver modificações no material produzido a partir da reação delas ao que lhes foi apresentado, a necessidade do adendo ou da supressão de uma informação ou imagem, dependendo do consentimento ou não das pessoas envolvidas.

Apesar de ter sido dado às crianças um retorno com relação à pesquisa realizada junto a elas, isso foi feito posteriormente ao depósito da dissertação. Perdeu-se, portanto, a oportunidade de se ganhar qualidade e aprendizado ao

[50] Fala proferida no contexto da disciplina "Pedagogias Participativas", oferecida por Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho em maio de 2017 na Faculdade de Educação da USP.

longo do tempo – caso tivesse sido realizado um compartilhamento contínuo – e, consequentemente, a possibilidade de transformação da prática – tanto docente quanto acadêmica – com mais organicidade e direção.

Destaca-se aqui o quanto apenas com a observação reflexiva do próprio fazer docente se é capaz de identificar contradições entre a sua prática e suas crenças e valores, obtendo auxílio da teoria para dar significado e direcionamento ao que se descobre. Para que se possa realizar essa observação, porém, há de se contar com registros, que, neste contexto, foram gravações em vídeo dos encontros com as crianças e um diário profissional.

É ao ter consciência do que se entende por criança e por educação, definindo e comunicando o que se pretende por meio da educação de crianças e qual o papel do professor na conquista desses objetivos, que se torna possível o exercício da ética no campo docente. Para além disso, é essencial ter-se em mente que os interesses e necessidades dos meninos e meninas estão em constante mutação, devendo-se estar atento a eles para que as ações de fato atendam ao contexto posto.

Isso posto, acolho a sugestão feita por Oliveira-Formosinho (2016a) de que, feita a reflexão a respeito da própria prática e tomando, a partir dela, consciência crítica, se siga para um caminho de reconstrução pedagógica, gerando

> Uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, [...] de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; e a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (p.90)

Para que possamos conduzir a nossa prática docente de forma a que ela de fato atenda às necessidades de aprendizagem das crianças, havemos, portanto, de suspender as formas inertes de agir, aquilo que é feito de determinada maneira em função de "ter sido sempre assim" ou "porque assim nos mandaram fazer". Conforme dito por Morin (1999), os métodos carregam ideologias. Por trás de cada ação do professor existe uma escolha e uma intenção, mesmo que ele não seja consciente disso. E essa intenção é composta de uma visão específica do que seja a criança e o que cabe a ela; da função da educação e da escola; e do que compete a um professor nesse contexto. Dar continuidade a práticas já estabelecidas, de maneira acrítica, pode, desse modo, possibilitar uma grande contradição interna.

A clareza de quais as prioridades no trabalho com determinado grupo de crianças apenas se conquista com a definição de uma intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho, 1998). Para isso, há de se fecundar as

práticas em saberes teóricos e nas suas próprias crenças e valores (Id., 2007). Acrescentamos que esse movimento não se esgota assim que é realizado, mas, ao contrário, há de estar sendo consistentemente refeito, reafirmado e relembrado pelo docente. É uma interminável dança dialética entre o adulto e a criança, em que os passos e o ritmo com que os mesmos são dados, em vez de serem impostos arbitrariamente, fluem a partir da própria relação deinter-afetação que os dois estabelecerem entre si.

A INTERAÇÃO VERBAL COMO INSTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Bragagnolo
Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
GEPALFA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização
abragagnolo@upf.br
CNPq e UPF (agências financiadoras)

RESUMO

As crianças de Educação Infantil vivenciam experiências diversas com seus pares e com os adultos que com elas convivem no espaço escolar. Dentre essas experiências destacamos as de linguagem, que concebidas como práticas sociais e dialógicas são impulsionadas pela interação. Com isso, o presente trabalho, articulado ao grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA) da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF), apresenta o recorte de um estudo que resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UPF, acerca da interação verbal entre crianças de Educação Infantil e suas professoras. Objetiva-se compartilhar as reflexões sobre essa questão pelo viés pedagógico da educação das crianças menores de cinco anos de idade. O trabalho fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski, na teoria enunciativa bakhtiniana e nos trabalhos de Bárbara Rogoff. A fim de compreender que dispositivos são acionados pelas crianças e professoras em um processo de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, na perspectiva da etnografia educacional. A pesquisa foi realizada em turmas de crianças de educação infantil da rede pública ao norte do RS e os dados gerados por meio de observação como principal instrumento. As análises foram realizadas tendo por base episódios de interação, os quais elucidaram o olhar sobre as ações produzidas pelas crianças e professoras e remetem a alguns dispositivos, dos quais destacaremos nessa reflexão: a retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014) e a participação guiada (ROGOFF, 2005). Entendemosque a interação verbal é uma instância de desenvolvimento das crianças, em especial do desenvolvimento de sua linguagem e que as adultas professoras são consideradas como referência nesse processo.

Palavras-chave: Interação verbal; Retomada da palavra; Participação guiada.

A interação verbal entre adultos e crianças na educação infantil: pontos de partida

A interação verbal entre adultos e crianças tem sido um tema de estudo já consolidado em diferentes áreas. São mais recentes os estudos no campo da educação e, de modo mais específico, os de relação pedagógica, em que esse adulto é um profissional da educação infantil. Nesse nível de ensino, as crianças vivenciam experiências diversas com seus pares e com os adultos que com elas convivem no espaço escolar. Dentre essas experiências destacamos as de linguagem, que concebidas como práticas sociais e dialógicas são impulsionadas pela interação.

O presente trabalho, articulado ao grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF), apresenta o recorte de um estudo que resulta de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UPF, acerca da interação verbal entre crianças de Educação Infantil e suas professoras[51].

Objetivou-se, na pesquisa compreender que dispositivos[52] são acionados pelas crianças e professoras em um processo de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem. Tal problema de investigação se evidencia, pois temos a hipótese de que existem certas ações de linguagem[53] na interação entre adultas e crianças, que potencializam o desenvolvimento da linguagem das crianças.

O trabalho fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1991), na teoria enunciativa bakhtiniana e nos trabalhos de Bárbara Rogoff (1988). Alguns conceitos colocam-se como centrais nesse estudo, como a linguagem que é concebida como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem e apreendem o mundo à sua volta e a si mesmas como sujeitos nesse mundo. Além disso, destacamos nossa compreensão sobre interação, que na perspectiva bakhtiniana é considerada como a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Segundo Laplane:

---

[51] BRAGAGNOLO, Adriana. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra (2016). Orientação: Profa. Dra. Adriana Dickel.

[52] Estamos considerando, nesta tese, o termo "dispositivos" como mecanismos que instauram e desenvolvem determinadas ações de linguagem. Os dispositivos mostram que existem determinadas estratégias/ações que as professoras produzem e, por assumirem um status pedagógico, podem ganhar densidade e constituir-se teoricamente e serem expostos em espaços púbicos pela pesquisa. O conceito de ação de linguagem com o qual estamos operando vincula-se à abordagem sociodiscursiva, de matriz histórico-cultural e será oportunamente reconstruído nesta exposição.

[53] Nessa pesquisa condideramos a ação de linguagem como uma categoria que nos auxilia a tipificar as intervenções das professoras, uma vez que algumas mais do que outras são potencializadoras do processo de aprender a agir com/sobre a linguagem.

> a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta em que os participantes ocupam lugares diferenciados (o adulto ensina e a criança aprende por exemplo). Algumas dessas abordagens destacam o papel da linguagem e privilegiam o estudo das práticas discursivas (1997, p. 41).

Em direção próxima consideramos que a interação verbal é uma ação pela linguagem entre os sujeitos que se colocam em determinadas condições mediados pela palavra. Quanto as ações de linguagem, segundo Bronckart (1999, p. 13), pelo quadro interacionista-social, analisam-se as condutas humanas como "ações significantes, ou como 'ações situadas', cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização".

Optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, na perspectiva da etnografia educacional, tendo como principal instrumento a observação. Na pesquisa que originou esse artigo, são presentes os dados produzidos em cinco turmas de crianças de educação infantil, de dois a cinco anos de idade de uma escola pública no município de Passo Fundo, ao norte do Rio Grande do Sul, ao passo que, para esse artigo utilizamos os dados de uma das turmas, ou seja, do Maternal II e sua respectiva professora.

As análises foram realizadas tendo por base episódios de interação[54], os quais elucidaram o olhar sobre as ações produzidas pelas crianças e professoras e remetem a alguns dispositivos. Nesse artigo abordaremos dois deles. O primeiro, considerado como retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014) implica na reelaboração e problematização dos enunciados em uma produção coletiva. Em processo de interação verbal as crianças, apoiadas e legitimadas pela professora reelaboram seus enunciados potencializando a linguagem. Outro dispositivo, a participação guiada consiste em um processo em que os sujeitos regulam seus papéis e os dos outros (ROGOFF, 2005), assumindo diferentes posições, reiterando o encontro com as palavras do outro como um compromisso que assumem juntas.

Nas próximas seções o artigo apresentará algumas reflexões sobre os dois dispositivos supracitados com base nos excertos das cenas produzidas com o material de pesquisa e considerações acerca da importância das ações de linguagem dos docentes e das crianças de educação infantil em processo de desenvolvimento.

---

[54] São compreendidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização (GEPALFA) como textos narrativos e conversacionais, constituídos de excertos de transcrições das filmagens, de fotografias, de informações no diário de campo, comentários esclarecedores da pesquisadora que objetivam recompor elementos ausentes nas outras fontes, mas necessárias à reconstituição do momento em que a professora e as crianças instauram uma situação de interação.

Dispositivos de interação verbal

A pesquisa, com o objetivo central compreender quais e de que natureza são os dispositivos acionados pelas crianças e professoras em um processo de interação para que uns atuem com/sobre os outros e com/pela/sobre a linguagem, possibilitou a produção de um conjunto de dados oriundos das experiências pedagógicas de turmas de crianças e de suas professoras de uma escola de Educação Infantil da rede pública de um município no norte do Estado do RS.

Com as análises realizadas tendo por base os episódios de interação foi possível perceber que a interação verbal é uma instância de desenvolvimento das crianças, em especial do desenvolvimento de sua linguagem e que as adultas professoras representam a referência nesse processo. Frente a isso apresentaremos dois dispositivos de interação, a retomada da palavra e a participação guiada, os quais nos permitem compreender a como chegamos a essa questão e nos permitem pensar que o espaço da educação infantil pode ser rico de interação e desenvolvimento.

A retomada da palavra

A retomada da palavra é um conceito desenvolvido por autores do campo da aquisição da linguagem (MENDONÇA et al, 2014), inspirados na perspectiva bakhtiniana, e por ela advém a compreensão dos sentidos produzidos nas reelaborações da palavra realizadas na interação verbal. As autoras tratam desse conceito pela relação entre crianças e seus pais, concebendo-o como o reflexo da fala dos pais nos enunciados das crianças. Em uma perspectiva próxima, estamos tratando desse conceito na relação entre adultos e crianças, mas no contexto das escolas de educação infantil, em especial pela relação estabelecida na docência.

Podemos considerar que a retomada da palavra ocorre desde as simples repetições para as crianças aprenderem a pronunciar enunciados com maior elaboração, até aquelas em que esse dispositivo possibilita tanto as reconstruções de enunciados, quanto a construção de outros.Percebe-se que as crianças mostram compreensão e aprendizagem para reelaborar os seus enunciados e a palavra vai sendo retomada sistematicamente, mas não de modo linear.

No convívio social, na escola, em diversas situações observamos que as crianças “repetem” a palavra da professora e que a professora “repete” a palavra das crianças. Em algumas delas, ocorre a retomada da palavra. A exemplo disso, há uma cena composta pelos dados da pesquisa em que pela interação a professora, uma das meninas e seus pares conversam e interagem sobre um acontecimento.

Nessa ocasião, a professora Thalma[55] propõe às crianças do Maternal I que façam um relato do Chá das Mães, ocorrido no final de semana. As crianças haviam participado dessa experiênciana escola com as suas mães, cuja organização também esteve a cargo da professora. Quando a menina Helena começa o seu relato, de modo incompreensível, a professora prende o olhar a ela, de modo que sustente a continuidade de seu dizer, leva-o a sério e acompanha-a em sua tentativa. A adulta estimula Helena a dar a sua descrição, mesmo após a menina dar-lhe um acabamento ("Comê pão!"). Questiona-lhe e pede confirmação da pequena: "Pão? Tinha pãooo?". E, dando seguimento, após a confirmação de Helena, a professora dirige-lhe uma nova pergunta: "Só pão? Que mais que tinha?". Nessa interlocução com a professora, a menina tenta buscar em sua memória o que mais foi importante na festividade e, provocada pela adulta professora, lembra dos alimentos da mesa e passa a dar, com o auxílio da adulta, a todos os ouvintes detalhes do evento.

(1) Professora: *Docinhos... quais docinhos? Silêncio. Tinha bolo?*

(2) Helena: *Tinha.*

(3) Professora: *Bolo de quê?*

(4) Helena: ***Cu-len-sa-dooo.***

(5) Professora: *Leite condensado? E chocolate tinha?*

(6) Helena: *Sim.*

(7) Professora: *O que mais?*

(8) Helena: *Tinha chocolaaate, leite* ***codensaaado*** [fica em pé e a professora continua a conversa dando atenção, dirigindo o olhar à Helena].

(9) Professora: ***Con****densaaado* (sorri)!!

A professora articula as respostas a novas perguntas (turnos 1, 3, 5 e7) para apoiar Helena na descrição que faz, possibilitando o uso de uma maior quantidade de recursos de linguagem. A menina tem a possibilidade de experimentar a palavra a seu modo, modificando seu modo de dizer. Mas a adulta coloca-se como referência nesse processo, o que possibilita novas reelaborações que nada tem a ver com simples repetição e sim com a construção da linguagem, faz uma recomposição de sentidos pois existe uma ação de pensamento, no momento em que Helena apreende o discurso da adulta (turnos 4, 8 e 9).

Também outra cena remete ao conceito de retomada da palavra. Certo dia a professora chegou na escola afônica e solicitou que as crianças fossem suas "ajudantes da voz". Essas imediatamente aderiram. Ela sugere que alguém conte a história e assim Helena fez. No dia seguinte, outras crianças também

[55] Todos os nomes, tanto da professora, quanto das crianças são fictícios para preservar sua identidade.

queriam ser "ajudantes da voz", desse modo a adulta retoma essa experiência e, mesmo conduzindo o processo, passa uma das crianças essa incumbência. É Anita que assume esse papel. Ela conta a história -*Bruxa, bruxa! Venha à minha festa*- sentada em uma cadeira, enquanto seus pares ficam curiosos diante do livro, sentados ao chão e a professora lhe assessoranesse processo.

(10) Professora: *Vamos passar para próxima página? Aquiii*[virando a página para a Anita]. Esse aqui, o que que é esse? *Que cena é essa?* (Tem um pirata com um papagaio)

(11) Anita fala muito, bem empolgada, mas quase tudo incompreensível.

(12) Professora: *O quê? Bom diaaa? Eu entendi bom dia?*

(13) Anita mostrando: *Esse paiaio...*

(14) Professora: *O papagaio?*

(15) Anita: incompreensível.

(16) Professora: *Voou o papagaio?*

(17) Anita: *Ele vua...*

(18) Professora*: O papagaio voooa. Olha sóóó, gente.*

O acontecimento dessa cena, com Anita "lendo" uma história infantil, surgiu como resposta ao fato de a professora estar afônica, mas designou-se para além desse fato, pois esse tipo de interação foi recorrente nos dias posteriores. Destacamos nesse dia, o momento em que Anita fala sobre o papagaio (turnos de 13 a 17). Concebemos que, inicialmente, a professora tenta entender a palavra dita (turno 14) e fala no lugar da criança o que compreendeu: "Voou o papagaio?" (turno 16). Quando Anita diz "Ele vua", o que nos remete a uma ação. É uma ação que se repete, de quando as crianças tomam a iniciativa de realizar ações que a professora realiza. Pela perspectiva bakhtiniana, "a constituição subjetiva se dá na relação com as palavras do outro, isto é, na incorporação ou rejeição dessas palavras, que, de alheias, passam a próprias alheias e, finalmente, a palavras próprias" (MENDONÇA et al, 2014, p. 91).

Há um belo movimento que integra a narrativa, a escuta, o diálogo, as expressões faciais, os diferentes modos de dizer a palavra. Entendemos que pelos excertos de cenas da pesquisa, a retomada da apalavra não é vista apenas como uma repetição, pois na educação infantil, a palavra circula em muitos momentos e quando ocorrem essas ações de linguagem, é possível ampliar e enriquecer os enunciados das crianças e o modo como usam a palavra.

A participação guiada

A participação guiada (ROGOFF, 1988) é considerada por nossa pesquisa como um importante dispositivo para a compreensão da aprendizagem da

linguagem em contextos escolares quando há planejamento e intencionalidade. Compreendemosque na interação verbal, ocorrem momentos de participação guiada, que são entendidos como "processos e sistemas de envolvimentos entre pessoas à medida que elas se comunicam e coordenam os esforços ao participar de atividades de cunho cultural" (ROGOFF, 1998, p. 125). Isso significa que há interação lado a lado nas combinações de atividades com pessoas em cooperação, seja entre adultos, entre crianças ou ambos.

Com os dados da pesquisa percebemos que há pontes entre o grupo das crianças do Maternal I e a sua professora. Essas pontes, inspiradas pelo conceito de participação guiada (ROGOFF, 1998), são criadas pela possibilidade que a professora vê de as crianças serem sujeitos capazes de construir uma interlocução entre o conhecido e o novo. Existe uma compreensão mútua e iniciativa por parte das crianças. Mas mesmo que sua participação mostre protagonismo infantil frente em algumas situações, as crianças não estão sozinhas, pois são conduzidas e amparadas pela adulta professora.Os pequenos assumem lugares junto a adulta, compartilhando responsabilidades, em especial quando mediadas pela linguagem, como o exemplo acima, da Anita que conta histórias, ou no excerto de cena que segue, quando Helena, uma menina da turma que, durante o lanche da tarde, toma a iniciativa para ajudar Diego a pedir café. Diego ainda não consegue pronunciar a palavra "café", mas comunica-se Helena com a expressão "nais" e com gestos. Pela interação, a menina faz a ponte entre ele e a professora:

(19) Diego: [Dá o copo para a colega Helena e diz]: *Nais, nais.*

(20) Helena: *Ô prô,*

(21) Professora: *Oi amor.*

(22) Helena: *Ele qué mais.*

(23) Professora: *Ele quem? Quem é ele?*

(24) Helena: *Ele, o Diego*

(25) Professora: *Diga o nome do colega. Ele quem?*

(26) Helena: *O Diego qué mais.*

(27) Professora*: E será que ele não pode pedir mais? Tu tá ajudando ele né? Tá, agora tu pode deixar, tu pode ajudar ele, incentivando ele a ele pedir, dizendo "Diego. ...* (inaudível)". *Então, devolve pra ele* (o copo). *Vamos fazer o teste? Agora, você diz pra ele: "Pede Diego para a prô."*

(28) Inicialmente, Helena não se manifesta. Logo, no canto da mesa, a professora, Helena e Diego conversam.

(29) Helena "ensina" Diego a dizer (inaudível).

(30) Diego: *Ô pô! Falá.*

(31) Professora: Oi Diego, o que que você quer?

(32) Diego: Que mais (incompreensível)

(33) Professora: Quer mais o quê?

(34) Diego: Nais. Qué nais.

(35) (Helena está bem junto a ele, falando da mesma forma da professora).

(36) Professora: O que que tem aqui dentro?

(37) Diego: Gai nais.

(38) Professora: O quêêê?

(40) Helena: Ele qué mais, ele qué mais caféééé.

Essa cena mostra a menina Helena como protagonista émuito observadora das ações da professora Thalma. No momento em que percebe o esforço que Diego faz para pedir café, toma iniciativa e realiza uma ponte entre ela, o menino e a professora (turnos 19, 20). Para Castelli (2016), a participação guiada "depende do interesse da criança, do seu esforço em observar e de seus graus e formas de participação, ou seja, é um processo em que a criança é um ser ativo, cultural, social, relacional e participativo nos seus processos de aprendizagem" (2016, p. 11). Isso se mostra também em relação a Diego, que mesmo não se dirigindo à professora, procura Helena. É possível perceber que ele avança em seu processo de comunicação. Antes, sem aproximar-se da adultaprecisa da ajuda de sua amiga. Ele não consegue dizer para a professora que quer mais café na hora do lanche, mas toma iniciativa de falar com Helena (turno 19). A menina, por sua vez, pede ajuda para a professora (turno 22), a qual faz um conjunto de questionamentos antes de servir café a Diego, ou seja, produz uma situação que ajuda Helena a ampliar o seu dizer (turnos 23, 25, 27). A esse lugar é que nos referimos. A ação de Diego no início da cena não é mais a mesma, pois, após vivenciar esse processo de interação com Helena e a adulta, ele é capaz de olhar para a professora e dizer: "Ô pô, falá" (turno 30). É capaz de expressar-se, mas ainda a professora oferece-lhe mais desafios para que consiga dizer o que quer (turno 31, 33, 36, 38). Nesse processo Helena tem diferentes conhecimentos do que a adulta e isso possibilita diferentes condições de aprendizagem. Ambos desempenham papéis importantes. Para Aquino (2008), nessa perspectiva,

> Os indivíduos mais jovens, através de atividades socioculturais compartilhadas, cumprem papéis ativamente centrais junto aos mais velhos e outros companheiros, e, assim, aprendem e ampliam as formas de suas comunidades. Além disso, cada participante de uma interação se ajusta ao outro assumindo papéis variáveis, complementares e, até mesmo, conflitantes que ampliam suas visões comuns com vistas a se adequarem a novas perspectivas (2008, p. 26)

Percebemos que essas atividades compartilhadas oportunizaram Diego a vivenciar uma ação, na qual Helena, não como uma amiga mais velha, mas por ter maior experiência com a linguagem, diz de um modo que a professora possa ajudar e Diego possa entender. Tais ações acabam por envolver todo o grupo de crianças que pode, também, encontrar possibilidades novas após essa experiência. De acordo com Rogoff (2005, p. 234-235), as palavras dão às crianças sentidos e distinções importantes em suas comunidades.

Com isso, pensamos na participação guiada como um dispositivo para que as crianças pequenas não apenas aprendam a falar ou comunicar-se melhor, mas que tenham a possibilidade realizarem experiências de linguagem e de vivenciarem processos de interação em seu processo de desenvolvimento. Essas pontes geradas tanto pelas crianças como pelos adultos provoca o encontro com as palavras do outro com trocas de responsabilidade, pelos diferentes papéis, como compromisso que todos assumem, gerando assim, mudanças no desenvolvimento.

Com as reflexões dessas cenas acerca da retomada da palavra e da participação guiada compreendemos que essas ações de linguagemestão presentes cotidianamente na interação entre crianças eprofessoras. É imprescindível que os adultos, responsáveis pela educação das crianças criem condições necessárias para que esse movimento ocorra, pois, o modo de conceber e de instituir essas ações de linguagem fazem muita diferença nos processos de aprendizagem nas instituições infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas nesse artigo, como mencionado são parte de uma pesquisa de doutorado sobre a interação verbal entre crianças e professoras de educação infantil. O universo da investigação envolveu diferentes professoras e turmas de crianças, mas nessa reflexão incluímos uma das turmas com sua respectiva educadora observando quedispositivos são acionados na interação verbal.

Destacamos que as crianças, na maior parte das situações, as crianças são tratadas como ouvintes e falantes, como sujeitos sociais e protagonistas de suas ações e de seu dizer. Ao falar, ao ouvir, ao fazer pontes com os adultos e pares, ao narrar histórias elas vivem a linguagem. Entre adultos e crianças a palavra de um pode afetar a palavra do outro.

Percebeu-se que a retomada da palavra legitima o dizer da professora e das crianças objetivando avanços a novas produções de linguagem, seja uma conversa entre dois, três sujeitos, ou de toda a turma de crianças, de modo coletivo. A professora reafirma as palavras, mostrando sutilmente caminhos para nova reelaboração e as crianças, quando retomam a palavra da professora, compreendem, retornam com outra palavra que é sua ou do outro e modificam-

na desde a sua primeira emissão. Há um processo de reconstrução e recriação que potencializa a aprendizagem da linguagem.

Na mesma direção, o dispositivo da participação guiada nos faz pensar que, em muitas situações, as criançassão participantes ativas da própria organização das propostas de aprendizagem. Em nosso entendimento, elas aprendem mais e desenvolvem-se mais quando estão construindo conjuntamente. Há um acompanhamento e um apoio da adulta professora, ou seja, de um sujeito mais experiente, para que se possam tomar decisões, algo que é próprio do ofício dessa adulta pelo viés pedagógico e pelo compromisso que tem com a educação das crianças.

Através da interação verbal esse processo vai sendo conduzido. Por ela as crianças incorporam e reproduzem recursos usados pelas professoras, potencializando e explorando a linguagem na experiência com os outros. Consideramos que os dispositivos de retomada da palavra e participação guiada, como de ações implementadas, principalmente pelas professoras que possibilitam a ação sobre o outro e sobre a própria linguagem.

É possível dizer que, do lugar de adultas linguísticas e com conhecimentos específicos no campo da Pedagogia, compreendem a infância e as necessidades do desenvolvimento das crianças, nesse caso especificidades sobre a aprendizagem da linguagem. Isso significa que, ao conceber a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos de desenvolvimento, podem produzir ações e propostas pedagógicas que respeitem a participação das crianças e ao mesmo tempo que as apoiem e as acompanhem com intencionalidade.Para Martins Filho,

> O adulto, ante as necessidades, interesses, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Não nos parece ser possível pensar na condição de emancipação das pequenas crianças, descentralizando as ações dos adultos, ou colocando-os em segundo plano, pois para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva a condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto (2005, p. 168).

Essa intervenção é condição para que as crianças possam participar. Por essas reflexões a interação verbal é considerada, como uma instancia de desenvolvimento das crianças, em especial quando se trata da linguagem. Compreendemos desse modo, que essas discussões podem vir a constituir elementos de reflexão em processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Fabíola de Souza Braz. **Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta**: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. trad. Ana Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLI, Carolina Machado. **Ampliando as discussões sobre aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas**. In: ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 11, 2016, UFPR, Anais Anped Sul. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CAROLINA--MACHADO-CASTELLI. Acesso em: 08 ago.2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1997.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche**: marcas de uma relação. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

MENDONÇA, Marina Célia. et al. A retomada da palavra da criança pelos pais. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Observando atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVARES, Amélia. (orgs.) **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO AS FALAS E AÇÕES DE BEBÊS E SUAS EDUCADORAS

Viviane dos Reis Silva*
Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de pesquisas sobre bebês, infâncias e práticas educativas – olhares
* viviannereys@hotmail.com
Agência financiadora: CAPES

RESUMO

Estudiosos da infância têm realizado pesquisas sobre o potencial educativo dos espaços de educação infantil, visto que estes são entendidos como componente curricular importante para o desenvolvimento de práticas educativas ajustadas aos interesses e motivações das crianças. As maneiras de organização dos arranjos espaciais encaminham para uma compreensão de um espaço que ultrapassa medidas e passa a ser reconhecido como lugar que educa. Neste sentido, esta pesquisa, realizada no curso de Mestrado, tem como objetivo compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes pelas crianças na creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso, realizado no agrupamento etário denominado de Berçário I de uma creche municipal, localizada em Nossa Senhora do Socorro/SE, constituído por oito bebês e duas educadoras. Os dados foram produzidos com base em observações, escritos em diário de campo, videogravações, fotografias, descrição de episódios interativos, entrevistas audiogravadas com educadoras, aplicação de questionários. Todos estes procedimentos proporcionaram a organização de encontros reflexivos com as educadoras, denominados de Móbiles dos Saberes, responsáveis por problematizar a organização dos espaços onde tais ações foram delineadas pelos integrantes do estudo. Os episódios interativos protagonizados por bebês e suas educadoras ressaltam a configuração de um espaço na creche validado por suas dimensões educativas, predominantemente. Sua parceria curricular é legitimada pela evidência de brincadeiras, interações e explorações contornadas a partir dos materiais dispostos. Deste modo, as dinâmicas humanas transformaram e deram sentidos as materialidades presentes nos espaços da sala de referência destinada aos bebês, conferindo a eles a categoria de lugar. As falas das educadoras elucidaram que rever as cenas orquestradas pelo grupo nos diferentes espaços do Berçário I contribuiu para a lapidação dos saberes docentes. Em sua categoria de ator social competente, os bebês exibiam pistas valiosas para pensar a organização

dos espaços. A inquietação própria de um corpo disposto a investigar todos os cantos e recantos elucidou um dos seus desejos mais autênticos: a organização de espaços e práticas que favoreçam, incentivem e apoiem suas ações corporais, exploratórias e interativas. Foi defendendo este propósito que os bebês, em vários momentos da rotina investigada, "questionaram" as atividades planejadas pelas educadoras, demonstrando (para elas) que as experiências desenvolvidas nos espaços se sustentavam segundo os seus interesses e motivações – e não os dos adultos. Em uma postura sensível aos sinais comunicativos expostos pelos bebês, as educadoras foram conduzidas a práticas de reconfiguração dos sentidos e significados atribuídos aos arranjos espaciais, ajustando-os aos interesses e motivações expressos pelos bebês. Nessa ótica, a construção e reconfiguração dos saberes docentes no que tange a organização dos espaços para bebês, lapidaram-se com base nos usos e ressignificações desses arranjos espaciais propostos pelas crianças.

Palavras-chave: Bebês; Organização de espaços; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Os primeiros espaços que os bebês experimentam são os que fazem parte do seu contexto familiar, sendo assim, a sua casa representa um espaço que reserva inúmeras descobertas e interações. Para Cairuga (2015) é no "espaço-casa" que os bebês vivenciam suas primeiras experiências, narradas pela harmonia entre seu mundo físico e social. Esse ambiente quando não apresenta riscos ao desenvolvimento da criança, é metaforicamente denominado pela autora como "ninho" por representar uma morada assentada em relações afetivas, seguras e aconchegantes, onde as crianças podem explorar seu entorno físico e social junto a adultos que entusiasmam suas conquistas e formas peculiares de descobrir o mundo.

Para além do ambiente familiar, Horn (2015) atenta para importância de as crianças terem acesso à educação infantil. Sua defesa pauta-se no reconhecimento das relações sociais como princípio básico para o desenvolvimento humano. Logo, as crianças que adentram esses espaços educacionais ampliam seu leque de interações, atuando com sujeitos que não fazem parte do seu ciclo familiar. Vale destacar que os arranjos espaciais que entrelaçam estas novas relações são elementos primordiais, pois muitos episódios interativos surgem pelo contorno que os móveis, brinquedos e objetos dão as ações das crianças.

Essas maneiras de se relacionar com os arranjos espaciais encaminham para uma compreensão de um espaço que ultrapassa medidas e passa a ser reconhecido em sua categoria de lugar que educa, constituído pelas dinâmicas

humanas que sua organização proporciona (AGOSTINHO, 2004; GUIMARÃES, 2009; SIMIANO; VASQUES, 2011).

Ao interpretar o espaço como lugar, parte-se de uma concepção que valoriza e atribui sentido as interações humanas no seu meio físico e social. Guimarães (2009) reforça o argumento apresentado ao explicar que: "[...] o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como esse espaço é experimentado" (p.96).

Neste sentido, ao reconhecer o potencial educativo dos espaços destinados às crianças, esta pesquisa teve como objetivo central compreender os saberes docentes sobre a organização do espaço para bebês e os usos deste pelas crianças na creche.

O referencial teórico utilizado para guiar nossos fazeres metodológicos na pesquisa com crianças refere-se às contribuições da Sociologia da Infância. Tais leituras nos orientaram a uma concepção de criança ativa, reconhecida como ator social competente que se desenvolve por meio das relações compartilhadas cotidianamente (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004).

ESCUTA DE BEBÊS E SUAS EDUCADORAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração o objeto de estudo, nossa abordagem metodológica refere-se a pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso, realizado no agrupamento denominado Berçário I de uma instituição municipal de educação infantil, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, realizada com um grupo de oito bebês, com idades entre onze a dezesseis meses no início do estudo e duas educadoras. A pesquisa foi realizada no turno matutino.

Nossos fazeres metodológicos na pesquisa com crianças são guiados pelas contribuições teóricas e práticas da Sociologia da Infância que desde o final do século XX divulga o conceito de criança como ator social competente.

Esse novo caminhar na pesquisa com crianças atribui ao adulto uma postura de escuta, de abertura para encará-las como sujeitos, pois não são objetos de estudo, mas sim atores sociais plenos, construtores de culturas e colaboradores das pesquisas, demonstrando por seus gestos, movimentos e falas se aceitam ou não as propostas apresentadas, se dialogam com nossas escolhas metodológicas ou se é necessário reconstruir o caminho.

Adentraremos os espaços e rotinas dos bebês e suas educadoras seguindo os fundamentos metodológicos da observação participante, acompanhada de registros escritos no diário de campo, entrevistas, questionários, fotografias e videogravações.

Todos esses procedimentos proporcionaram a organização de encontros reflexivos com as educadoras denominados de *Móbiles dos Saberes.* Utilizamos a técnica de autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004) para respaldar o cunho formativo da investigação, foram impulsionadas reflexões sobre a retomada de alguns relatos das entrevistas, exibindo atividades realizadas no berçário, capturadas em vídeos, fotos e registros escritos, problematizando a organização dos espaços físicos onde tais ações foram protagonizadas.

Os olhares que conduziram a pesquisa foram guiados por aquelas que já nascem intrinsecamente ligadas a arte de pesquisar e descobrir o mundo: as crianças. Conforme Rubem Alves (2010, p. 66): "Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal". Não só os olhos, mas o corpo inteiro encantava-se a cada detalhe observado.

Um instrumento importante na produção dos dados foi o diário de campo. Os registros escritos atuaram nesta pesquisa como pistas a serem seguidas em momentos pós-campo, onde ampliamos a escrita e transpomos a experiência vivida em inúmeras palavras que saltavam nossa memória e se articulavam com os pontos registrados enquanto estivemos no Berçário.

É relevante pontuar que estas escritas em campo eram desenvolvidas de modo rápido, com uso de frases curtas, pois elas estavam entrelaçadas a fotografias e videogravações. Não podíamos dedicar um tempo longo, pois poderíamos perder registros imagéticos importantes.

Conforme ilustra Neto (1994), a fotografia "[...] amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado" (p. 63). Assim, quando notávamos uma situação interativa permeada pelo nosso objeto de estudo, já estávamos a fotografar. Desse modo, as expressões das crianças contornaram nossos olhares, guiaram nossa escrita, conduziram nossa pesquisa. Essa captação dos detalhes das linguagens dos bebês só foi possível porque aliamos a potência do nosso olhar ao auxílio metodológico que a lente da câmera tinha a nos oferecer.

Nessa trilha de proposições, as fotografias registradas ao longo das nossas idas a campo denotam para onde nossos olhos foram fisgados enquanto estivemos com os bebês e suas educadoras em contextos de vida coletiva. Além de demonstrar nosso foco, elas nos convidam a refletir sobre os momentos que foram imortalizados: por que fizemos estes registros imagéticos? O que eles nos conduzem a pensar sobre espaços, tempos e materiais para os bebês? O que as ações das crianças nos revelam?

Semelhante à escolha de fotografar momentos vivenciados pelos bebês e educadoras no berçário, aliamos a filmagem ao nosso aparato

metodológico. As gravações traziam um acréscimo no que diz respeito às visualizações e análises das situações interativas protagonizadas pelos sujeitos da nossa pesquisa. Elas reproduziam e nos davam maiores detalhes do cotidiano pedagógico, pois o elucidava de maneira dinâmica, nos permitindo debruçar sobre os mínimos detalhes das ações protagonizadas pelos bebês e educadoras.

Para desenvolver a análise do material videogravado e fotografado nos ancoramos na configuração de recortes que culminaram em episódios. Segundo Pedrosa e Carvalho (2005): "[...] um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto" (p. 432).

A identificação de um episódio dava-se ao notar os bebês e educadoras explorando e interagindo mediante os espaços que constituíam o berçário. O término de cada episódio era registrado quando as crianças e educadoras indicavam que a sequência interativa ganhava novos contornos, por exemplo, quando os sujeitos principais dos recortes elencados buscavam novos atrativos, iniciavam novas explorações e brincadeiras, divergentes do contexto evidenciado no início da sequência episódica.

Os dados empíricos selecionados proporcionaram diálogos pautados nos saberes das educadoras e foram agrupados em seis ocasiões/encontros de reflexões denominados de Móbiles dos Saberes, tomando como referência para discussão os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes espaços pelas crianças na creche.

Estas ocasiões foram desenvolvidas tendo como base a técnica denominada *autoscopia*, sendo esta:

> [...] técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior auto-análise delas. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão. (SADALLA; LAROCCA, 2004, p.421)

Dada a escolha metodológica de ancorar-se na elaboração de videogravações, traduzidas em episódios e questionamentos, a autoscopia mostrou-se uma técnica essencial para provocar a reflexão do contexto educativo que as educadoras do berçário faziam parte: "[...] a tecnologia de videogravação carrega o potencial de transformar em novidade a ser conhecida muitas daquelas realidades do dia-a-dia, que parecem tão familiares aos sujeitos" (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423).

O quadro exibido a seguir apresenta de modo sintetizado alguns elementos importantes referentes aos Móbiles dos Saberes. Vejamos:

Quadro 01 – Síntese dos Móbiles dos Saberes

Móbiles dos Saberes Data/Duração	**Temas**	**Dinâmicas**
1° 09/11/2016 48min25seg	*Organização dos espaços: contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); *Espaço: componente curricular; *Espaços que trabalhem a identidade do grupo.	*Apresentação da proposta; *Exibição do cronograma de produção de dados; *Leitura do excerto das DCNEI; *Questões geradoras de debate; *Exposição dos registros fotográficos dos espaços do berçário seguidos de problematizações; *Síntese e combinados.
2° 16/11/2016 44mim04seg	*Organização dos espaços: contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); *Espaço: componente curricular; *Espaços que aproximam, convidam a explorações, interações e brincadeiras.	*Leitura do excerto das DCNEI; *Exposição dos registros fotográficos dos espaços do berçário seguidos de problematizações; *Síntese e combinados.
3° 08/04/2017 02h53min14seg 4° 06/05/2017 02h46min26seg 5° 20/05/2017 02h31min37seg.	*Organização dos espaços: contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); *Espaço: componente curricular; *Espaços que aproximam, convidam a explorações, interações e brincadeiras; *Bebê – ator social competente; Ressignificação dos espaços com foco nas motivações e interesses dos bebês.	*Reapresentação do objetivo geral dos encontros; *Exibição do cronograma de produção de dados; Leitura do excerto das DCNEI; *Exposição dos episódios interativos protagonizados pelos bebês e suas educadoras nos espaços do berçário por meio de fotografias e vídeos seguidos de problematizações; *Síntese e combinados.

6° 01/08/2017 01h46min55seg.	*Organização dos espaços: contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); *Espaço: componente curricular; *Planejando os espaços para bebês; *Princípios balizadores para organização dos espaços: Espaço como terceiro educador; Criança como protagonista; Oferta de materiais diversificados; Favorecer múltiplos movimentos; Espaços para brincar e interagir; Foco nos espaços internos e externos; Nenhum espaço é marginal; Espaços que documentam; Espaço para além da metragem; Parceria entre espaço e educador.	*Reapresentação do objetivo geral dos encontros; *Exibição do vídeo *Assim se organiza o ambiente* seguido de questões geradoras de debate; *Apresentação das contribuições das DCNEI para pensar a organização dos espaços, tempos e materiais, sendo intercaladas as cenas protagonizadas nos espaços do berçário; *Exibição do videoclipe *O Explorador*; *Sugestões de organizações dos espaços baseando-se em instituições nacionais; *Síntese dos princípios balizadores para organização dos espaços; *Avaliação dos Móbiles dos saberes; *Agradecimentos e entrega de textos complementares.

Fonte: Acervo da pesquisadora. 2016.

Os episódios discutidos nos Móbiles dos Saberes explicitam que os arranjos espaciais do berçário ecoam vida e movimento, pois lançam, sustentam e ampliam inúmeras experiências lúdicas aos bebês e suas educadoras, conforme apresentaremos nos dois episódios descritos a seguir.

Ressignificando os espaços do berçário: o que os bebês e educadoras revelam?

Quadro 02 – Episódio Experiências com boliche

Episódio	Integrantes	Data
Experiências com boliche	Lara; Dennis; Arthur; Werick; Kiara; Sueli; Eraldina	28/07/2016

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Assim que a pesquisadora chegou ao berçário teve uma surpresa: um novo arranjo espacial integrava a rotina do grupo, tratava-se da piscina[1] utilizada no dia anterior no espaço do solário. Desta vez, ela não possuía água em seu interior, mas bolinhas. Logo no início das observações foi possível registrar interações e brincadeiras que surgiram neste novo espaço. Vejamos as descrições e imagens que ilustram a sequência interativa que provocou as falas das educadoras no terceiro Móbile dos Saberes.

Lara (16 meses), Dennis (14 meses), Arthur (12 meses), Werick (12 meses) e Kiara (13 meses) estão dentro da piscina de bolinhas com a educadora Sueli. O grupo foi direcionado para esse espaço, pois havia o objetivo de *ensiná-los* a jogar boliche. À frente do grupo está a educadora Eraldina[2], que organizou os pinos e começou a instigar as ações das crianças, demonstrando como acertar o alvo ao passo que lhe joga uma bola.

Os bebês observam as ações da educadora Eraldina e o percurso realizado pela bola. Lara vocaliza algo olhando para a educadora como se quisesse chamar atenção, Arthur a observa atentamente, Dennis fixa o olhar nos pinos, Werick explora uma bola com a boca, Kiara não demonstra interesse ao convite das educadoras, a menina permanece atrás do grupo, explorando o espaço livremente. Logo em seguida, Arthur e Werick parecem querer pegar a bola cinza, inclinando seus corpos para baixo. A educadora Sueli interpreta o olhar de Dennis como um aceite à proposta de Eraldina e entrega uma bola ao garoto, incitando o arremesso.

Figura 01 – Os bebês observam a cena

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

[1] Esta piscina foi utilizada pelos bebês e educadoras no espaço do solário em agosto, pois a instituição estava envolvida no projeto pedagógico das olímpiadas. O berçário representou o time da natação e basquete. Assim que a piscina foi esvaziada e limpa, as educadoras a colocaram para dentro do berçário.

[2] Ela não aparece nas imagens porque perderíamos a qualidade das ações e reações dos bebês diante da proposta, caso nos afastássemos para enquadrá-la.

Figura 02 – Tentando pegar a bola

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Dennis atende ao pedido da educadora e arremessa algumas bolas, atingindo um dos pinos, ocasionando a queda. As educadoras comemoram. Lara continua olhando para educadora Eraldina e sorrindo, Arthur observa atentamente o movimento da bola jogada por Dennis, Werick parece querer pegar a bola cinza, pois continua olhando-a e conduzindo seu corpo para próximo da mesma.

Figura 03 – Vamos derrubar os pinos?

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 04 – O chão é preenchido de bolas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Dennis continua retirando as bolas de dentro da piscina. Mas logo depois ele se deita e não aparece mais no episódio. Atenta ao desejo expresso por Werick em querer a posse da bola cinza, a educadora Eraldina se aproxima e entrega o brinquedo ao garoto. Antes da entrega da bola, ela organiza os pinos que estavam caídos e pede para Werick derrubá-los. Lara começa a choramingar como se estivesse incomodada. Arthur não demonstra interesse à proposta e senta no colo da educadora Sueli.

Figura 05 – Os pinos caíram

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 06 – Quero sair daqui

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

A bola escapa das mãos de Werick. Logo depois o menino coloca a mão na boca como se estivesse desapontado. A educadora Eraldina se desloca até a piscina e pergunta se Lara quer sair, interpretando as falas da garota, ela a retira. Logo depois, todo o grupo se dispersa e demonstra querer sair da piscina.

Figura 07 – Não queremos esse jogo

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Figura 08 – Pode nos tirar daqui?

Visualizamos neste episódio uma lógica adultocêntrica que consiste na apropriação do espaço para o desenvolvimento de uma atividade dirigida, focalizada nos comandos dos adultos. A piscina é utilizada como mecanismo para imobilização dos corpos das crianças e direcionamento da atenção dos bebês para a proposta das educadoras. Porém, no decorrer do episódio, as ações dos bebês nos informam que eles negam o "ofício de aluno" como pontuam Barbosa e Ritcher (2015), contrariando a ideia de transmissão e receptação de conteúdos, os bebês indicam por meio de suas ações corporais que a imobilidade não é uma característica desta fase da vida. As crianças revelam que suas motivações e interesses centram-se em atividades que favoreçam sua autonomia, cuja possibilidade de criação e recriação seja assegurada. A negação desta proposta pelos bebês é contemplada na fala da educadora Sueli:

> [...] E na verdade **eles não tinham interesse nenhum de arremessar essas bolas no boliche, era em qualquer lugar.** [risos] Menos no boliche. Eles só estavam ali **se deliciando com as bolas, querendo jogar as bolas e estando em um espaço diferente.** Ele simbolizou **brincadeiras,** simbolizou **aconchego,** simbolizou **aproximação.** (Sueli, Terceiro Móbile dos Saberes, 2017)

A educadora Sueli reconhece que os bebês aproveitaram o espaço e objetos disponíveis para explorar e brincar à sua maneira. A partir das suas linguagens, os bebês expressaram como disseram "não" à proposta das educadoras: Dennis jogou algumas bolas para fora da piscina, colorindo o chão, Werick mordeu uma das bolas e engajou-se com Arthur

corporalmente para alcançar a bola cinza que rolava no chão, Lara mostrou-se entusiasmada, mas logo depois pediu para sair do espaço ao passo que choramingava, Kiara continuou desde o início do episódio explorando o espaço livremente sem demonstrar interesse aos comandos das educadoras.

Apesar de a configuração espacial favorecer a aproximação entre os bebês e educadoras, conforme relatado pela educadora Sueli, o modo como os corpos deveriam estar posicionados para o êxito na tarefa solicitada interferiu no desenvolvimento das relações sociais entre o grupo. Olhar para frente, focar nas ações dos adultos, ofuscou as possibilidades de contato com o igual que estava ao lado. Nesse episódio, as interações entre os bebês são tolhidas, a agência das crianças é condicionada por um espaço que não lhe dá espaço. Contrariando as proposições de Brasil (2010) e Agostinho (2004), este espaço não contribui para o estímulo as ações corporais dos bebês.

No entanto, a partir de singelas ações, os bebês nos dão pistas que a sua categoria de ator competente se sustenta no e pelo movimento corporal. Cabe salientar mais uma vez que os bebês negam o "ofício de aluno" e ecoam a partir de seus corpos que querem construir junto às educadoras uma pedagogia que acolha e sustente as relações humanas, que instigue as explorações tecidas no meio físico e social e sobretudo que motive e respeite os múltiplos movimentos do grupo. Fortalecendo o potencial expressivo das infinitas linguagens dos bebês. Barbosa e Richter (2015) esclarecem:

> [...] As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (p. 83-84).

Sendo o movimento responsável pela interlocução do bebê com seu espaço e universo social, percebemos o olhar sensível dos adultos às falas que emergiam das ações corporais dos bebês. Em poucos minutos o grupo não estava mais na piscina, mas sim brincando, explorando e interagindo com seus iguais no chão da sala. O deslocamento dos bebês para um espaço amplo, envolto a objetos que instigam o agir e as trocas sociais favoreceu o protagonismo das crianças. Deste modo, as propostas de estar naquele espaço e jogar boliche se desfizeram rapidamente, os bebês anunciaram que permanecer quase que imóvel em um determinado espaço coordenado pela figura do adulto ia de encontro à lógica da ação que move as experiências destes pequenos.

Quadro 03 – Colando bolas na fita adesiva

Episódio	Integrantes	Data/Vídeo/ Duração	Minutação selecionada	Duração
Colando bolas na fita adesiva	Sueli; Dennis; Henry; Nikolly; Werick; João; Kiara; Lara; Arthur	04/08/2016 Vídeo final 411 18':50"	00':00" – 06':23"	06':23"

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

A educadora Sueli interliga uma fita adesiva entre o móbile e o berço e convida os bebês a colarem bolas. Ao perceberem a configuração do novo espaço, os bebês se aproximam. Lara (16 meses), Kiara (13 meses), Dennis (14 meses), Nicolly (14 meses) e Werick (12 meses) colocam as mãos na fita e sentem a textura. Ao tocarem, os bebês diminuem a capacidade de fixação, impossibilitando o objetivo proposto pela educadora.

Logo depois, Dennis passa por baixo da fita e segue em direção ao cesto e o derruba. As bolas que estavam dentro do recipiente são espalhas no chão. Atentos aos movimentos de Dennis, Arthur, Henry e Lara se aproximam e exploram os objetos junto com o garoto.

A ausência de fixação da fita adesiva em decorrência das ações dos bebês redimensionou a educadora Sueli para a tentativa de posicionamento de uma nova fita adesiva no móbile. O som provocado ao puxar a fita direciona os olhares dos bebês para as suas ações. Werick se aproxima e apoia seu corpo nela.

A educadora começa a grudar algumas bolas na fita, mas Werick as derruba. Os demais bebês continuam explorando o espaço de forma livre sem seguir os comandos da educadora. Assim que percebe o insucesso da proposta, a educadora Sueli não a sustenta.

Figura 07 – Sueli coloca a fita

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 08 – Os bebês exploram a fita

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016

Figura 09 – Os bebês exploram as bolas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 10 – Observando a educadora

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 11 – Werick derruba as bolas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Figura 12 – Explorando o espaço

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

O episódio apresentado evidencia a configuração de um espaço que mobiliza as ações dos bebês. Donos de movimentos corporais responsáveis por investigar e atribuir sentidos e significados aos elementos materiais que compõem os espaços, os pequenos se aproximam e usam os seus recursos investigativos para explorar o seu meio físico. O toque marca presença nessas experiências e reorienta a proposta pedagógica inicialmente pensada pelas educadoras. A fala da educadora Sueli contempla essa ressignificação:

> **O objetivo** era que eles entendessem que **a bola ia ficar colada ali no durex**. Mas com **o movimento da mão deles o durex embolava e não deu certo.**[...] **Então não deu muito certo.**

> Mas **eles inventaram.** Foram mais **brincar com as bolas** do que entender que essas bolas tinham que ficar lá penduradas. (Sueli, Quarto Móbile dos Saberes, 2017)

Nesse sentido, pautando-se em Barbosa e Richter (2015), a exploração ativa dos bebês no espaço revela que eles "interrogam a escola e o currículo", denotando assim que suas motivações e interesses articulam-se à configuração de um lugar onde as brincadeiras, interações e explorações não sigam roteiros predeterminados pela figura do adulto, mas que os contextos educativos sejam criados com abertura para as ações autônomas do grupo. A fala da educadora Sueli contempla essas indagações articuladas pela agência dos bebês e elucida o seu potencial criativo exposto pela reconfiguração dos usos dos espaços e materiais no delinear das suas experiências lúdicas.

Nessa trilha de proposições, apoiados em recursos sociocomunicativos que emergem de seus movimentos corporais os bebês redesenham modos de brincar e se relacionar com a materialidade do espaço. Ao encontro dessas ideias, bebês e educadoras reafirmam as elucidações proferidas por Horn (2015): "[...] o espaço é uma construção social e solidária" (p. 116). As ações protagonizadas por Dennis ao derrubar o cesto e consequentemente mobilizar o grupo para um contexto lúdico apoiado nos movimentos autônomos dos bebês fortalecem e direcionam a atenção das educadoras para a configuração e reconfiguração do espaço pedagógico em constante parceria com os interesses expostos pelos bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os episódios protagonizados por bebês e educadoras nos arranjos espaciais do berçário, fonte de discussões e reflexões nos Móbiles dos Saberes, ressaltam a configuração de um espaço validado por suas dimensões educativas, ele é integrante e parceiro do planejamento pedagógico com os bebês. Sua parceria curricular é legitimada pela evidência de brincadeiras, interações e explorações que foram delineadas a partir dos materiais dispostos em seus arranjos.

Deste modo, as dinâmicas humanas transformaram e deram sentidos as materialidades presentes nos espaços do berçário, e a ação humana conferiu a ele a categoria de lugar. Pela ação e intervenção dos bebês e educadoras nestes arranjos espaciais é possível interpretá-los para além da sua metragem e reconhecê-los como potencialmente educativos.

Sendo assim, o espaço é interpretado como um importante parceiro pedagógico, visto que estabelece uma sintonia com as experiências educativas organizadas para os bebês, provocando encontros e narrativas diversas, contornadas e sustentadas pelas motivações e interesses do grupo.

É importante ressaltar que as falas e posicionamentos das educadoras durante os Móbiles dos Saberes destacaram o lócus de trabalho como

importante espaço formador. Portanto, a possibilidade de rever as cenas que foram orquestradas por bebês e educadoras nos diferentes espaços do berçário contribuiu para a lapidação dos saberes docentes. Desse modo, ouvir e compreender as vozes que ecoavam dos movimentos corporais dos bebês representou um importante exercício de escuta e abertura para reconfiguração dos espaços e experiências compartilhadas pelo grupo.

Em sua categoria de ator social competente, os bebês exibiam a todo o momento pistas valiosas para pensar a organização dos espaços onde aconteciam suas explorações, interações e brincadeiras. Em uma postura atenta e sensível aos sinais expostos pelas crianças, as educadoras eram conduzidas a práticas de reconfiguração dos sentidos e significados atribuídos aos arranjos espaciais, ajustando-os aos interesses e motivações dos bebês.

Deste modo, bebês e educadoras redesenharam formas de exploração e atuação nos espaços do berçário. A inquietação própria de um corpo disposto a investigar todos os cantos e recantos da creche elucidou um dos desejos mais autênticos do universo infantil: a organização de espaços e práticas que favoreçam, incentivem e apoiem as ações corporais das crianças. Foi defendendo este propósito que os bebês, em vários momentos da rotina investigada, "questionaram" as atividades planejadas pelas educadoras, demonstrando (para elas) que as brincadeiras, interações e explorações desenvolvidas nos arranjos espaciais sustentavam-se segundo os seus interesses e motivações – e não os dos adultos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais...**Caxambu/MG: Anped, 2004.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. IN: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Orgs.). **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais.Porto Alegre: Mediação, 2015.

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

CAIRUGA, Rosana Rego. Bebês na escola: a organização do ambiente. IN: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Orgs.). **Bebês na escola:** observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. O bebê e suas relações com o espaço. IN: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de (Orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

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.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês In: **34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. **Anais...** Natal/RN: Anped, 2011.

INTERAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS E PROFESSORA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues*
Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação,
São Cristóvão, SE, Brasil.
Grupo de pesquisas sobre bebês, infâncias e práticas educativas – OLHARES
* thamisaunb@hotmail.com

RESUMO

Ao longo de toda a vida, o ser humano aprende por meio de processos interativos, mas é, sobretudo, nos primeiros anos de vida que essas interações colaboram de forma mais significativa para o processo de desenvolvimento biopsicossocial do bebê. Enquanto eixo curricular da Educação Infantil, as interações devem estar presentes em todas as práticas educativas desenvolvidas na creche. Em se tratando de bebês, algumas ações cotidianas ocupam parte significativa da jornada educativa. Dentre elas, as atividades relativas ao corpo ganham destaque, na medida em que os bebês ainda requerem dependência das ações dos adultos, sobretudo nos momentos de alimentação e de banho. Essas ações devem ser valorizadas no ambiente da educação infantil enquanto práticas sociais importantes para o desenvolvimento integral dos bebês. Partindo do pressuposto de que todo ato desenvolvido no ambiente da creche tem caráter educativo, optamos por dar visibilidade ao binômio cuidar/educar nas ações relativas aos cuidados corporais, com ênfase nos momentos de alimentação e de banho. Diante da importância curricular que a temática traz, a pesquisa que está em andamento tem como objetivo investigar as interações sociais de bebês e professora, nos momentos da jornada pedagógica destinados à alimentação e ao banho. Nesses momentos, os contatos corporais são intensificados, constituem-se enquanto espaços privilegiados de interação e, se bem vividos, podem propiciar processos significativos de aprendizagens. Nas ações cotidianas da educação infantil, são os momentos de maior aproximação individual entre professora e bebês. Além disso, podem proporcionar um estreitamento nos laços de confiança, já que são permeados pelo olhar, pelo toque, pela palavra. Logo, se esses momentos forem prazerosos, se vivenciados com qualidade, o bebê passará a perceber que há um adulto que se preocupa com ele e que o satisfaz em suas necessidades afetivas, sociais e corporais. Ademais, possibilitam experiências que permitem ao bebê o conhecimento de si e do mundo do qual faz parte. Para realização deste estudo, elegemos a abordagem qualitativa, em que está sendo realizado um estudo de caso, no âmbito de uma instituição de Educação Infantil do município de Nossa Senhora do Socorro – SE, no agrupamento etário denominado berçário 1, com oito bebês e sua professora. No que se refere ao processo de geração de dados utilizamos a observação participante, o diário de campo, entrevista semiestruturada,

videogravações e fotografias, no intuito de possibilitar uma melhor apreensão e compreensão do fenômeno a ser estudado. De modo a atender os processos metodológicos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe e obteve parecer favorável. Além disso, os sujeitos participantes e responsáveis pelos bebês assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados obtidos, até o momento, apontam para o fato de que os bebês participam ativamente e apreendem a cultura, nos momentos destinados à alimentação e ao banho, a partir das interações estabelecidas com os adultos e com seus pares. Assim, é preciso dar visibilidade às práticas de cuidado corporal e reposicioná-las enquanto momentos educativos importantes nos processos de desenvolvimento dos bebês.

Palavras-chave: Bebês; Educação infantil; Interações sociais.

INTRODUÇÃO

Com o fito de contribuir para o conjunto de pesquisas em curso acerca da indissociabilidade entre cuidar e educar, pretendemos dar visibilidade às ações de cuidado/educação no âmbito da Educação Infantil. Este texto apresenta os dados preliminares de uma pesquisa em andamento que investiga as interações sociais entre bebês e professora no cotidiano da Educação Infantil, tendo como foco privilegiado de estudo os momentos destinados à alimentação e ao banho. Nesse sentido, esta pesquisa, que está em andamento, compõe um conjunto articulado de discussões do grupo acerca das práticas educativas desenvolvidas nas creches, destacando possibilidades de (re)organização do trabalho docente, a partir dos indicadores das crianças.

A temática das interações sociais se constitui enquanto uma das categorias do grupo de pesquisas sobre bebês, infâncias e práticas educativas – OLHARES, cujo enfoque teórico e metodológico desvelam toda a desenvoltura social e potente das crianças, desde a mais tenra idade e realçam o papel das interações no contexto educativo da Educação Infantil, sobretudo por meio de um olhar sensível e atento dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas.

A proposta deste estudo dialoga com pesquisas que destacam a importância da indissociabilidade entre cuidar e educar nas práticas cotidianas da Educação Infantil, sobretudo no que tange ao trabalho com bebês (RAMOS, 2010; COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2014; SILVA, 2017, GUIMARAES, 2011; dentre outros). Apesar de diferentes estudos apontarem para a importância de garantir essa indissociabilidade, percebe-se que avançamos do ponto de vista teórico, mas ainda precisamos avançar em termos práticos. Nesse sentido, buscamos investigar como essas orientações se refletem na organização das práticas cotidianas da creche, sobretudo no grupo etário dos bebês, que em razão da pouca idade demandam ações de cuidado dos adultos para realizar

atividades destinadas aos cuidados corporais, como no caso da alimentação e do banho.

Partimos da perspectiva das interações sociais como eixo da proposta educativa das creches, em que a partir do convívio e das experiências que são possibilitadas no ambiente as crianças possam se desenvolver de forma integral, tal como prevê os nossos documentos legais (BRASIL, 2009). Logo, nas interações sociais de que fazem parte, as crianças aprendem a se relacionar e participando das atividades que lhes são propostas aprendem e desenvolvem sua autonomia, bem como constroem culturas (CORSARO, 2011).

Assim, este trabalho tem como foco as interações sociais constituídas entre bebês e sua professora, buscando desvelar os modos de participação dos bebês em momentos coletivos (alimentação) e díadicos (banho), realizados em uma instituição de Educação Infantil, do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Para tanto, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, com base em um estudo de caso, que nos permitisse compreender as interações sociais durante esses dois momentos com os sujeitos investigados e como se constituíam dentro do contexto de investigação.

PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para o desenvolvimento deste estudo, buscamos inicialmente captar as interações sociais estabelecidas entre bebês e professora, em uma creche municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE, sobretudo nos momentos de cuidados corporais (alimentação e banho). No decorrer do estudo, notamos que essas interações sociais não só são importantes para as aprendizagens iniciais das crianças, como aquelas que elas desenvolvem entre seus pares, por meio das reapresentações em suas ações de situações de cuidado e educação por elas recebidas. Nesse sentido, de modo a captar essas interações utilizamos a observação participante, o diário de campo, as fotografias, uma entrevista semiestruturada e as videogravações, como forma de captar esse fenômeno a ser investigado.

Os recursos foram utilizados de forma não-sequencial e, por vezes, de forma paralela considerando, para tanto, as possibilidades de registros apresentadas. Em alguns momentos, foram privilegiados os registros no diário de campo, já em outros as fotografias e as videogravações, este último foi um recurso bastante utilizado em razão da possibilidade de registros detalhados de informações e que nos permitiu retornar aos episódios, sempre que necessário. Cabe ressaltar que a inserção do vídeo foi realizada com cuidado, após um período de observação, ambientação e de aceite das crianças e professora, tendo em vista diminuir os desconfortos que poderiam ser causados com a inserção da máquina filmadora.

Os dados obtidos nas videogravações foram inicialmente tratados por meio da análise microgenética, que busca analisar com detalhes as condutas

dos sujeitos no contexto das situações (GOES, 2000; MEIRA, 1994). Após essa etapa, foram organizados, recortados e selecionados em categorias mais representativas e recorrentes em episódios interacionais (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

É importante destacar que o aceite das crianças se constituiu enquanto etapa fundamental da pesquisa com crianças. Essa preocupação com o aceite das crianças tem suporte teórico na Sociologia da Infância, cuja aproximação possui grande importância quando se trata de pesquisa com crianças, tal como defende Corsaro (2011, p. 63) "para efetuar observações prolongadas e intensivas de crianças, primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante". Para tanto, para adquirir esse *status*, buscamos uma entrada gradual e contínua na sala de referência dos bebês, por meio do convívio semanal, sendo considerado o aceite o momento em que os bebês não mais estranharam a presença da pesquisadora, conforme observado na pesquisa de Schmitt (2014).

Esse não estranhamento foi possível de ser observado a partir do momento em que os bebês passaram a compartilhar objetos e a realizar convites para participar de brincadeiras e atividades que ocorriam ao longo da jornada educativa. Segundo Guimarães (2011), é comum a oferta de objetos pelas crianças, tratam-se de formas de construções relacionais que são mediadas por objetos e que o ato de dar e receber, para as crianças, envolve aceitar e ser aceito.

As diferentes formas de registro foram utilizadas no agrupamento etário de bebês, denominado pela instituição como berçário 1, composto por 8 (oito) bebês, de ambos os sexos, com idade entre 11 e 20 meses, em agosto de 2017, período de inserção no campo de pesquisa. Assim, em virtude de ausência de linguagem verbal estruturada, a pesquisa nos exigiu que utilizássemos de diferentes recursos para a geração de dados, de modo a captar e compreender a riqueza de detalhes obtidas por diferentes recursos comunicativos utilizados pelos bebês para interagirem com a professora e seus pares, tais como o choro, o sorriso, o olhar, o toque, os gestos, que compõem o rico universo de linguagens das quais os bebês dispõem para estabelecer interações sociais.

Alimentação e banho: elementos de interação social em foco

Os bebês, em razão da pouca idade, apresentam dependência de adultos para garantir que suas necessidades corporais básicas sejam atendidas. Portanto, cabe ao professor proporcionar condições para que essas ações sejam vividas e experenciadas com qualidade. Isso implica em propostas que possibilitem às crianças "ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida" (BRASIL, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, o professor pode atuar tanto do ponto de vista direto, como apontado nos documentos, auxiliando as crianças em atividades que não podem realizar sozinhas, quando pega no colo, mas, também, de forma indireta, organizando os arranjos espaciais do contexto das crianças, a exemplo da disponibilidade de objetos, dos espaços, dos horários, organização dos agrupamentos, de modo a possibilitar encontros entre as próprias crianças (ROSSETTI-FERREIRA et.al., 2009).

Nesse sentido, o debate em torno da especificidade do trabalho de professores de bebês gira em torno da necessidade de realização de um trabalho pedagógico que integre verdadeiramente as ações de cuidado e educação, nas atividades desenvolvidas no cotidiano da creche. Conforme apontam os documentos, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar é tido como princípio norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

De modo a apresentar os primeiros achados acerca do tema em questão, importa destacar que a jornada educativa da instituição em questão é organizada dentro de uma rotina diária mais fechada, porém flexível em alguns momentos. Sendo assim, as rotinas diárias são estabelecidas considerando a divisão do tempo, em que todas as crianças realizam as atividades ao mesmo tempo, conforme rotina estabelecida. Trataremos a seguir de dois desses momentos: a alimentação e o banho.

A alimentação foi um elemento de cuidado corporal escolhido para análise, em razão de ser realizada de forma coletiva, focalizamos a primeira refeição, em razão da participação de todos os bebês nessa atividade e que ocorria por volta das 8h15 da manhã, período em que todos os bebês já foram acolhidos em sua chegada. Em razão da pouca idade das crianças, a escola possibilita aos pais que um horário estendido para acolhida, que segue, normalmente, das 7h às 8h, sendo que, em geral, os bebês começam a chegar por volta das 7h30.

Elencamos também o banho por se tratar, nesse contexto, de uma ação em que estavam presentes somente o bebê e a professora, talvez um dos poucos momentos da jornada educativa em que as crianças tinham exclusividade na relação com a professora, já que o banho, nessa instituição era realizado de forma individualizada. Assim, a intenção foi investigar interações sociais em contexto mais coletivo e, também, em momentos mais individualizados, que também são importantes para a formação de vínculos. O banho investigado se dava sempre após a atividade dirigida, também denominada pela instituição como momento da atividade pedagógica, ocorria por volta das 10h15, enquanto uma criança estava no banho, as demais aguardavam chegar sua vez. Em geral, as crianças apreciavam esse momento e, por vezes, demonstravam interesse em tomar banho, que foi possível observar por meio do deslocamento deles até o local do banho, bem como a tentativa de retirada das roupas e fraldas.

No contexto investigado, as ações de cuidado corporal são também realizadas pela professora, apesar da presença de uma cuidadora, cujo

cargo exige a formação de Ensino Médio. Percebemos que embora haja uma profissional que estaria, teoricamente, destinada às ações de cuidado corporal, que a professora também participava dessas atividades, sobretudo no momento da alimentação. O banho, normalmente, era realizado pela cuidadora, enquanto a professora permanecia com as outras crianças, nesse momento de transição entre o banho e o repouso. Logo que uma criança finalizava o banho, a professora a acolhia e a embalava para o repouso.

De modo a apresentar os primeiros achados de pesquisa, apresentamos a seguir uma situação interativa provocada por um bebê, que envolve o convite para participar do banho, de modo a discutir sobre a importância do papel do adulto no estabelecimento de interações de qualidade, que auxiliam as crianças durante o processo de formação de vínculos com o adulto e com outras crianças, bem como sobre as aprendizagens realizadas durante esses momentos.

Denominamos o episódio do convite do banho como: *Quem quer tomar banho?*

DESCRIÇÃO: A professora sai do local do banho segurando Luiz (M/1a;4m) no colo, que havia acabado de tomar banho, em direção ao espaço comum, em que estavam localizadas as outras crianças. Olha em torno das crianças que aguardam, mas é interrompida pelas vocalizações de Helô (F/1a;6m) "ma, ma, ma". A professora responde à investida dela: "Ah...você quer? Você disse que não queria". Ela se desloca em direção à menina, que se encontra sentada na cadeira. Estende os braços para a menina, ela estende de volta aceitando o convite. Nesse movimento, a professora retoma: "Você disse que não queria, agora você quer". Helô balança as perninhas, enquanto se diverte com o abraço da professora. Em seguida, a professora, seguindo com a menina em direção ao local do banho, questiona: "Vamos tomar banho? Vamos?". A menina responde movimentando as mãos em um movimento de fechar e abrir, como se estivesse convidando para o banho.

De acordo com a cena acima descrita, percebemos uma característica que marca as ações tanto do banho, quanto da alimentação, trata-se do convite à criança para participar. Nessa situação, Helô já havia rejeitado o convite para o banho anteriormente, no entanto, a professora, de forma sensível e acolhedora, percebe que naquele momento havia um interesse por parte da menina e atendeu o seu desejo de tomar banho em um outro momento. Toda a cena apresenta uma sincronia de atos e pensamentos entre bebê e professora, que leva a uma verbalização da bebê e rápida resposta da professora, de modo que essa resposta influencia outras ações da criança, criando uma cadeia rítmica que estabelece conexões (GONZALES-MENA, 2015).

Também demonstra a habilidade da professora em compreender gestos e vocalizações dessa criança, de modo que essas ações passam a reconfigurar

a ação docente (SCHMITT, 2014). Nesse sentido, demonstra a capacidade de um adulto responsivo, que embora seja um momento essencialmente guiado por ele, abre espaço para manifestações das crianças, tratando-os como sujeitos que pensam, agem e participam das ações que lhe são propostas. O espaço de escuta oferecido pela professora possibilita condições para que as crianças possam expressar suas vontades e necessidades em seu tempo, em um contexto rico de interações.

Nesse sentido, observamos marcas de interação presentes nessa relação construída entre bebê e professora, por meio de vocalizações do bebê, que embora não tivesse ainda a fala articulada, frequentemente se utilizava da expressão "ma, ma, ma", de modo a estabelecer um contato mais imediato da professora. Somados a isso, observamos trocas de olhares, gestos, sorrisos e toque afetuoso da professora para a criança, de modo a estabelecer um momento repleto de afeto e segurança. Essa disposição da professora revela uma pedagogia que objetiva os encontros e as relações em que o adulto "acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado" (BARBOSA, 2010).

Além dessas ações percebidas no contexto do banho, verificamos também ricas interações nos momentos de alimentação, valorizados pela postura de escuta da professora. O arranjo espacial, a valorização das expressões verbais e não-verbais das crianças, contribuem para a construção de experiências e interações de qualidade, tal como previstas como eixos do currículo da infância, nos documentos legais.

Também a organização do arranjo espacial é algo que merece destaque. As crianças eram sempre dispostas em semicírculo, sentadas em "cadeirões", no espaço da sala de referência do berçário 1, de modo que pudessem se observar e que a professora pudesse observar a todas elas, facilitando a interação e, consequente comunicação da díade bebê-professora e dos bebês entre eles. Nesses momentos, era comum perceber a oferta de alimentos entre os bebês, a troca de olhares, sorrisos, vocalizações, oferta de alimentos, brincadeiras.

A professora se alimentava junto com as crianças, o que permitia que crianças e adultos desfrutassem do momento da refeição, provocando não só a nutrição biológica, mas afetiva, social e cultural (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, percebemos que o ato de alimentar envolvia mais que apenas preparar e servir, mas a organização e atmosfera de bem-estar que eram criados e fomentados pela professora. Revelando, nesse sentido, todo o caráter educativo envolvimento nessa prática social cotidiana, apresenta-se como uma especificidade importante para bebês e professora.

Cabe ressaltar, também, o tempo enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento positivo da prática educativa alimentar. As crianças percebiam a chegada do alimento com empolgação, revelados a partir de seus movimentos corporais de girar, levantar a mão, antes mesmo que houvesse o

convite pela professora. Alguns bebês inclusive se deslocavam para os locais em que os "cadeirões" estavam dispostos. Ainda assim, como prática da professora, entoava o convite: "quem quer comer?". Alguns bebês levantavam a mão e gritavam: "eu". Enquanto outros, corriam em direção às cadeiras, como marca de aceite ao convite.

Esses primeiros resultados nos indicam que há uma proposta educativa da professora para os bebês, embora a mesma ainda não compreenda enquanto atividade de extrema importância. Isso porque há uma supervalorização dos momentos considerados pedagógicos, que nada mais são do que atividades dirigidas. A professora se coloca na condição de parceira dos bebês e propicia um ambiente de encontros, interações e trocas sociais, culturais e afetivas, que fazem parte da proposta dos campos de experiência, no âmbito da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no comportamento interativo observado, as crianças não participaram passivamente das atividades pedagógicas que lhes foram dirigidas. Elas também indicaram, através de seus recursos corporais, quais foram as atividades de que desejaram participar e rechaçaram aquelas das quais não gostaram, demonstrando seu protagonismo social desde bebês.

Visualizamos, a partir da pesquisa, os diferentes meios comunicativos utilizados pelos bebês durante o percurso investigativo, fato esse que nos ajudou a compreender a importância do educador como um adulto em quem a criança possa confiar e a quem se dirigir para construir relações sociais seguras. Percebe-se, assim, que os bebês possuem uma potência comunicativa que precisa ser valorizada e estimulada no ambiente do berçário, já que a construção da linguagem se dá a partir do estímulo a essas primeiras iniciativas da criança, como apontar, tocar, olhar, estender os braços, chorar, sorrir, entre outros. Logo, "a produção de linguagem da criança apresenta-se como continuidade de algo que brotou antes, provocando ressonância nas produções posteriores, conectada no coletivo" (GUIMARÃES, 2011, p. 179).

Além disso,

> é na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. (BRASIL, 1998, p.24)

Diferentemente do que nos conta a história da infância, precisamos construir uma escola verdadeiramente capaz de acolher e respeitar a criança que ali se encontra. E, para isso, é necessário romper com a lógica do assistencialismo que, infelizmente, ainda se faz presente em muitas creches brasileiras. É necessária a construção de uma escola de educação infantil

que contemple as especificidades da criança dessa faixa etária, respeitando a indissociabilidade do cuidar e do educar. No entanto, essa mudança de concepção requer políticas públicas eficazes, formação de professores e gestores, parceria com as famílias e valorização do bebê enquanto sujeito ativo, participativo, autônomo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com bebês.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011. 2.ed.

COUTINHO, Â. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado. Instituto de Educação – Universidade do Minho – Minho, Portugal, 2010.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, Abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mai. 2017.

GONZALEZ-MENA, Janet. Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

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, 2005. p. 431-442.

RAMOS, T. K. G. R. **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.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2014.

RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES DE BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos*
Tacyana Karla Gomes Ramos
*rafakarolynne@yahoo.om.br
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Olhares – Grupo de Pesquisa sobre bebês, infâncias e práticas educativas

INTRODUÇÃO

Diferentes estudos vêm sendo desenvolvidos enfatizando a brincadeira como um espaço de construção das práticas sociais e culturais empreendidas ativamente pelas crianças desde a mais tenra idade (CORSARO, 2009; FERREIRA, 2004; BORBA, 2005, dentre outros).

Na compreensão de Corsaro (2011), o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSARO, 2011). Nesse contexto emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existentes as crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Sarmento (2003) compreende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta.

Nesse contexto, a educação infantil, concebida não como mera instrução e transmissão de conhecimentos, mas como espaço de apropriação da cultura para a formação integral do sujeito, é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida, a convivência com diversas formas de ser e de se relacionar, faz do espaço da educação infantil, um contexto educativo coletivo que potencializa e estabelece múltiplas relações e é por meio das brincadeiras que essas relações ganham potencialidade.

A identidade de grupos é uma característica central da cultura de pares (CORSARO, 2011). Borba (2005) ressalta que a própria organização escolar favorece a organização de grupos. As atividades diárias da educação infantil possibilitam às crianças associar-se aos seus semelhantes para a realização de algo, para alcançarem um objetivo comum. As crianças buscam contatos sociais umas com as outras, manifestando o forte desejo de partilha e participação social nas culturas de pares infantis.

Sarmento (2003, p.12) afirma que "o brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade". Nessa linha de ideias, ao se reunirem para brincar, as crianças criam vínculos, organizam ações, criam regras de convivência social, e nesse processo, instituem conjuntamente uma ordem social do grupo (FERREIRA, 2004) que conduz as relações de sociabilidade entre os pares.

Nessa linha de proposições, nas ocasiões de brincadeiras as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social que rege suas relações. Essa ordem social estrutura os grupos de pares com regras construídas pelas próprias crianças, permitindo o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criam e negociam suas ações, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social.

Corsaro (2011) afirma que as crianças pequenas adoram estar reunidas e que fazer coisas em conjunto é um valor central das culturas de pares. De acordo com as pesquisas realizadas, ele afirma que as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. Sendo assim, as amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares.

Imbuídos dessas concepções, buscamos com este trabalho analisar as relações sociais, tais como atitudes de cooperação e solidariedade, das crianças entre os pares de idades nas ocasiões de brincadeiras coletivas dentro do contexto da educação infantil. O presente trabalho apoia-se no campo da Sociologia da infância que conduz a um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico para a infância, introduzindo a concepção de criança como ser social pleno, dotado de capacidade de ação e a infância como um grupo social culturalmente ativo.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os episódios analisados a seguir foram extraídos do banco de dados da pesquisa de mestrado[3] que buscou compreender, à luz dos estudos da

[3] Dissertação de Mestrado intitulada "Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças? " (CAMPOS, 2017), orientada pela professora Drª Tacyana Karla Gomes Ramos.

Sociologia da Infância, como as crianças vivenciam suas infâncias a partir das brincadeiras de livre escolha por elas criadas dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil.

Sedimentada pela perspectiva etnográfica com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), a pesquisa envolveu a observação sistemática de situações de brincadeira de 25 crianças de 3 anos de idade, de ambos os sexos em uma instituição municipal de educação infantil situada na cidade de Aracaju/SE, que atende crianças entre 0 e 3 anos.

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizamos o nosso olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando registrar em fotografias e gravações em vídeos e anotações em diário de campo os momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças dentro da rotina escolar nos espaços do parquinho, da sala multiuso ou brinquedoteca e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da sala de referência.

O procedimento de análise foi o da observação sistemática de momentos de brincadeira entre as crianças a partir da combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens, seguidas da seleção de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005) que foram recortados e transcritos para posterior análise microgenética.

Para o presente estudo foram escolhidos os episódios "Quer brincar comigo?" e "Bagunçando a festa" por apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Kuhlmam Junior (1999, p. 57), "as crianças participam das relações sociais, e na busca dessa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento". A partir dessa afirmação, nos questionamos: Que relações sociais são estabelecidas pelas crianças nas ocasiões de brincadeiras?

Com base nessa questão e na análise dos registros das situações interativas observadas, procuramos explorar aqui as relações que emergem da dinâmica social partilhada pelo grupo de crianças estudado no contexto da brincadeira. Após análise de dados evidenciou-se relações de amizade, relações de liderança entre os pares, relações de conflitos, relações de partilha, a cooperação nas relações entre as crianças, dentre outras. Para

---

Estudo realizado com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (Protocolo CAAE nº 51979915.2.0000.5546) e também com consentimento dos responsáveis pelas crianças integrantes da pesquisa.

o alcance dos objetivos elencados para este trabalho analisaremos as relações de cooperação.

Com base nas observações realizadas, encontramos achados referentes às relações sociais entre as crianças, tais como atitudes de cooperação, como emprestar e dividir brinquedos/objetos, cooperar com o grupo na defesa do espaço de brincadeira, ajudar na realização de uma atividade, dentre outras. Corroboro com Borba (2005), ao levantar a hipótese de que, as ações de solidariedade e de cooperação parecem ser uma condição para o funcionamento satisfatório da brincadeira, possibilitando que as crianças brinquem conjuntamente.

A seguir apresentamos um episódio, envolvendo Layza, Sibele e Letícia, através do qual pode-se analisar as ações de solidariedade e de cooperação suas assumidas pelo grupo:

Episódio: "Quer brincar comigo?"
Local: Sala Multiuso
Duração: 06min 50seg
Data: 10/03/2016
Crianças participantes: Layza, Sibele e Letícia.

As crianças estão na sala multiuso localizada no subsolo da creche. Esse espaço dispõe de poucos brinquedos como motonetas, triciclos, velocípedes. Sibele brinca montada em velocípede. Letícia empurra Sibele pelo cabo do brinquedo de um lado a outro da sala. Letícia para de empurrar Sibele e se afasta. Sibele continua pedalando, mas parece que está à procura de alguém com quem possa brincar. Sibele aproxima-se de Layza (que está sentada em meu colo do outro lado da sala) e pergunta:

Sibele: Quer brincar, Layza?

Layza desce do meu colo, expressando seu interesse em brincar. Sibele oferece o velocípede a Layza e então elas iniciam a brincadeira.

As meninas iniciam a brincadeira, com Sibele empurrando o velocípede, no qual Layza está sentada. Letícia se aproxima das meninas e tenta empurrar o velocípede mais uma vez. Sibele não deixa, empurrando as mãos de Letícia que estão sobre o brinquedo. Letícia se afasta. Em um dado momento, Layza levanta-se do brinquedo, para Sibele sentar-se e ser empurrada por ela. Sibele empurra Layza durante alguns minutos. Em seguida, Layza empurra Sibele e assim, reveza-se o uso do brinquedo. A brincadeira continua até que a cuidadora anuncia que é hora de voltar para a sala.

Figura 1 – Episódio: Quer brincar comigo?

Fonte: Arquivo de Pesquisa.

Inicialmente cabe pontuar que um primeiro aspecto que se destaca nesse episódio é que no momento em que Sibele brincava com Letícia, não havia o uso partilhado do brinquedo, não havia revezamento de andar no velocípede e empurrá-lo. Pode-se inferir que talvez por esse fato a brincadeira não tenha prosseguido entre elas.

Nessa linha de argumentação, Sibele convida Layza para brincar. Entretanto, oferece o brinquedo para Layza e se coloca à posição para conduzir o velocípede. Sibele parece ter consciência de que para haver uma brincadeira conjunta se faz necessário partilhar o brinquedo. Assim, ela negocia e cede o brinquedo como forma de poder continuar brincando.

Como se faz notar parece haver um acordo entre elas no uso do brinquedo, pois as meninas revezam-no sem conflitos e desavenças. A análise das relações entre as meninas aponta a existência de valores de cooperação

se sobrepondo aos interesses pessoais, uma solidariedade que se estabelece pela partilha do brinquedo, permitindo a brincadeira partilhada.

Wajskop (2012, p. 41) contribui nesse sentido afirmando que

> (...) a brincadeira é uma situação 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.

No episódio descrito acima as crianças parecem ter como regra de sociabilidade o dar e o partilhar objetos e ou brinquedos. Este ato garante a participação social ou mantem as relações de amizade entre pares, porém ter a posse dos objetos para si afasta-as dos outros, ocasionando em uma brincadeira solitária (BORBA, 2005). O episódio nos revela indicadores de que por meio da brincadeira, as crianças constroem conhecimentos a respeito das regras de convivência e de participação social.

O episódio revela como as crianças lidam com as relações de convivência, demonstrando ações de solidariedade, apresentando como as crianças lidam estrategicamente com o intuito de prosseguirem na brincadeira conjunta, revelando a importância dos espaços de cooperação como estruturantes das relações travadas no cotidiano do grupo de pares, fundamentais no processo de socialização entre as crianças.

Nessa trilha de proposições, Borba (2007, p.12) ressalta que

> Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

As ações de solidariedade e de cooperação também podem ser evidenciadas na organização de uma brincadeira. As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as levam a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum. Apresento abaixo um episódio para ilustrar atitudes de cooperação em uma brincadeira de preparação de festa de aniversário observada no contexto do presente estudo:

Episódio: Bagunçando a festa!

Local: Sala de referência

Duração: 06min 12seg

Data: 23/03/2016

Crianças participantes: Erica, Kethyle, Luisa, Matheus, Letícia e Luiza.

Erica e Kethyle estão brincando com vários brinquedos, dentre eles, bonecas e bonecos, panelinhas.

Erica: Vou fazer o bolo, Kethyle.

Enquanto empilha várias panelinhas e sapatos de bonecas montando um bolo, Erica organiza os bonecos sentados, ao redor do bolo. Enquanto isso Kethyle dá de mamar ao cachorrinho.

Erica: é o aniversário de meu amigo! (...) é o aniversário do seu amigo!

Kethely termina de amamentar o cachorrinho e coloca-o sobre um brinquedo.

Erica irritada tira o cachorrinho e diz:

Erica: É o aniversário! (...) olhe aqui oi (pausa) olhe quanto amigos. Os amigos vêm pra festa, os amigos vem pra festa! (---)

Kethyle se retira. Erica observa a organização da festa e em seguida continua a distribuir os bonecos sentados no espaço da festa. Ela olha para a pesquisadora, aponta para o cenário e diz:

Erica: Olha, tia, o aniversário!

Erica levanta-se e vai procurar bonecos espalhados pela sala. Traz um boneco, uma tartaruga ninja, coloca-o sentado no cenário e mais uma vez levanta-se à procura de novos bonecos. Dessa vez ela traz consigo Letícia para participar da festa. Luiza também se aproxima e senta-se.

Erica: Cuidado para não pisar nos bonecos (...). É o aniversário dos bonecos.

Letícia e Luiza demonstram envolvimento na tarefa contribuindo na preparação da festa, organizando brinquedos e objetos. Nesse momento, Matheus entra em cena pisando em todos os brinquedos, destruindo toda a organização da festa.

Erica: Você pisou na festa! (Batendo nos brinquedos e depois na perna de Matheus com um boneco).

Luiza tenta puxar a perna de Matheus e diz:

Luiza: Saia! Você pisou na festa!

Erica: bagunçou a festa!

Enquanto as meninas protestam contra o ato de Matheus, ele espalha os brinquedos com os pés.

Luiza: É, bagunçou a festa (---).

Letícia bate nas pernas de Matheus com um pino do boliche.

Luiza tenta retirar Matheus do local, quando Letícia diz:

Letícia: Eu já dei um tapa nele.

Letícia volta a bater em Matheus com o pino de boliche.

Figura 2: Organizando a festa

Fonte: Arquivo de Pesquisa.

Figura 3: Bagunçando a festa!

Fonte: Arquivo de Pesquisa.

No episódio descrito acima, inicialmente cabe pontuar que Erica e Kethyle estão sentadas brincando juntas, entretanto cada uma desenvolve uma função, Kethyle amamenta seu bebê, enquanto Erica organiza a festa de aniversário. Durante a atividade, Erica dá instruções acerca da festa. É interessante destacar, o interesse e cuidado de Erica em preservar o espaço da brincadeira, quando Kethyle coloca o cachorrinho sobre os objetos da festa. Nesse momento, com o desagrado de Erica, Kethyle parece desinteressar-se pela atividade e se retira da área da brincadeira.

Erica continua empenhada na organização do ambiente da festa, organizando os convidados, colocando-os sentados em torno do bolo. Em um dado momento, Erica sai à procura de novos convidados, trazendo brinquedos e em seguida convida Letícia para participar da festa. Luiza que estava à margem da atividade, aproxima-se, indicando sua intenção em participar da brincadeira.

Erica, Letícia e Luiza começam a coordenar suas atividades e se engajam nos preparativos da festa, até o momento em que Matheus aparece. A brincadeira de Matheus consiste justamente em desafiar o grupo quebrando regras: invadir o espaço de brincadeiras em que a criança não é participante e destruir toda a organização dos brinquedos e objetos. Matheus age destrutivamente, estragando todos os preparativos da festa de aniversário construído pelas crianças (espalhando os materiais arrumados).

Como se faz notar, as atitudes destrutivas causaram reação imediata de desagrado pelas participantes da brincadeira, pois construir a festa de aniversário, era uma tarefa trabalhosa e todo esforço empenhado para a construção da atividade havia sido destruído com a invasão de Matheus.

Organizar as brincadeiras é tarefa difícil para as crianças pequenas, elas investem bastante tempo na criação de suas brincadeiras e por isso possuem um sentimento de proteção ao espaço interativo (CORSARO, 2011). A proteção do espaço interativo é a tendência que as crianças têm de proteger sua brincadeira contra a invasão de outras crianças. Isso acontece porque elas têm consciência da fragilidade da interação entre pares. As crianças temem que outros colegas possam atrapalhar o desenrolar da brincadeira. Além disso, elas também desejam preservar o controle sobre as atividades conjuntas.

As relações sociais de cooperação podem ser atestadas no episódio acima apresentado, no qual se pode notar os valores de cooperação na ajuda mútua para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos e objetos, no empenho das meninas na preparação da festa. Ainda nesta experiência verificam-se algumas evidências de cooperação para a resolução de problemas, cooperar umas com as outras na tentativa de retirar Matheus do espaço da brincadeira.

Borba (2006, p.41) contribui nesse sentido afirmando que

> A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas

> interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

As situações de brincadeiras possibilitam a criação de laços de solidariedade e comunhão entre pares e nesse contexto possui relevância no modo como as crianças participam ativamente dos seus processos sociais no contexto em que estão inseridos. Borba (2007, p. 12) amplia o argumento defendido ao afirmar que ao compreendermos a infância como "um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises percebemos que a observação das brincadeiras das crianças se constitui como um contexto privilegiado para conhecer as culturas infantis, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras.

A brincadeira oferece às crianças uma ampla possibilidade de experimentações, formação de planos da vida real, na qual são desenvolvidas diversas situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades, oportunidades de interação com os pares, e a experimentação de diversos valores, que, sem dúvida, contribuirão para o desenvolvimento das crianças.

Os dados evidenciaram as relações de cooperação que emergiam da dinâmica social partilhada pelo grupo de crianças. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de observar os processos participativos de cooperação para o bom funcionamento da brincadeira através da organização dos brinquedos e objetos, a partilha de objetos, a reciprocidade na resolução de problemas. As crianças investem muito tempo na construção de suas brincadeiras e isso as leva a cooperar umas com as outras com a finalidade de alcançarem um objetivo comum, ou seja, brincar conjuntamente.

Nessa linha de proposições, as crianças produzem uma cultura própria configurada pelas relações sociais estabelecidas. Através das ações coletivas e dos valores partilhados, as crianças instituem uma ordem social que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORBA, Angela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Brasília: MEC, 2006 (Texto para distribuição nacional na rede pública de ensino fundamental). Disponível em: http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/0c644202-dd2c-426b-9f60-f2a9e8aff6c0/brincar-modo-de-ser-estar-no--mundo_brinquedoteca_extensao.pdf?MOD=AJPERES. Acesso em: jun. 2017.

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.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

GRAUE, Elisabeth. WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KUHLMANN JR, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goularte de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. p.51-65.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegra, 18(3), p.431-442. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: http:www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho. Acesso em: 30 de maio. 2016.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PARAENSES DIRIGIDAS À INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Maria do Socorro Pereira Lima
soclimma@yahoo.com.br
Evem Neuily Barbosa Ferreira
evembarbosa@yahoo.com
Universidade federal do Pará. GHECAP, Abaetetuba, Pará, Brasil

RESUMO

O Projeto de pesquisa "Práticas educativas em instituições públicas paraenses dirigidas à infância na Primeira República" é um estudo inserido no campo da História da Educação Brasileira, pautado por uma investigação de cunho documental e bibliográfico, articulado a variadas fontes que trazem registros históricos da educação brasileira, de modo mais particular, da educação da criança, especialmente das práticas educativas dirigidas à infância, naquilo que representou a escolarização, sociabilidades, formação, instrução, entre outras práticas aplicadas nas diversas instituições formativas, sobretudo na escola, com maior concentração de dados no período da Primeira República paraense. O principal objetivo da pesquisa é refletir sobre diferentes práticas educativas que orientaram a constituição da criança nesse período, onde muitas transformações e investimento na educação da criança foram priorizados pelos governantes, no sentido de formar, instruir e civilizar a criança paraense de modo que ela se transformasse num modelo de sujeito instruído e civilizado semelhante ao homem europeu. Metodologicamente, trata-se de uma investigação que caminha nas mediações de uma pesquisa de cunho documental, histórica e bibliográfica, amparada nos pressupostos teóricosadvindos da Nova História Cultural, por esta ser uma modalidade da história que permite o entrecruzamento de diferentes fontes históricas para estudar um determinado objeto. A pesquisa foi iniciada em 2016 com dois planos de trabalho, estes finalizados em 2017, outros dois planos de trabalho foram agregados e se encontram em andamento. Os resultados sobre as práticas educativas apresentadas neste artigo partem do plano de trabalho *Práticas escolares na infância: experiência em grupos escolares de Abaetetuba/ Pará, no Período Republicano.* Os resultados desta investigação indicam que na Primeira República paraense, a instituição escolar, em nome da ideologia defendida nesse período, submetia a criança a práticaseducativas subversivas, moralmente constrangedoras e fisicamente abusivas, violando assim, os reais direitos e garantias que definiam a fase da infância, na época.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Instituição Pública paraense; Infância na Primeira República.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa "Práticas educativas em instituições públicas paraenses dirigidas à infância na Primeira República", é a primeira proposta de pesquisa do Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia Paraense (GHECAP), criado no ano de 2016, com o objetivo de promover estudos e pesquisas no campo da história da educação, especialmente sobre a história e a historiografia da educação da criança na região.

Mediante as proposições do referido Grupo de Pesquisa, inicialmente, dois planos de trabalhos aprovados nos editais do Prodoutor e do Pibic (PROPESP/ UFPA) foram desenvolvidos nos arquivos públicos da cidade de Abaetetuba-Pará, onde está localizado um dos Campi Universitário da Universidade Federal do Pará. Porém, as dificuldades de acesso às fontes documentais nas instituições públicas nesta localidade, nos deslocarama outros arquivos na capital paraense, bem como acessar acervos digitalizados disponíveis em *sites*, o que nos permitiu a finalização desta etapa da pesquisa.

De um modo geral, o projeto teve o objetivo de refletir sobre as práticas educativas que orientaram a educação de crianças no interior de instituições públicas no período da Primeira República no estado do Pará. Enfatizamos que para o alcance desse objetivo, outros mais específicos foram elaborados e que foram alcançados mediante os planos de trabalhos elaborados para o exercício da iniciação científica de alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), do campus Universitário de Abaetetuba.

Desse modo, gradativamente fomos alcançando resultados, pois, como a investigação buscou por dados direcionados à educação da criança e sua inserção como sujeito na história da educação paraense, os objetivos específicos facilitaram a recolha de documentos e fontes mais específicas sobre o objeto investigado.

A construção do processo metodológico da pesquisa seguiu a vertente interpretativa defendida pela Nova História Cultural, por nos permitir transitar para além da narrativa linear dos fatos. Neste sentido, nos atentamos para a história política de todas as atividades humanas, com apoio nos estudos de Chartier (1990), Saviani (2004), Lopes e Galvão (2001), entre outros teóricos integrados tanto no campo da história da educação como da própria história.

Na perspectiva desses teóricos, as fontes oficiais não devem se apresentar suficientes para responder as questões da investigação, pois, ao pesquisador cabe incorporar a ideia de que "a história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas" (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 81). Esta proposta nos remeteu a buscar conteúdos dos livros didáticos e manuais de instruções de práticas usadas na escolarização de crianças.

Para o alcance dos resultados, a primeira etapa de desenvolvimento do projeto de pesquisa foi organizada a partir de dois planos, porém, neste artigo, iremos nos delimitar aos resultados do plano de trabalho *Práticas escolares na infância: experiência em grupos escolares de Abaetetuba/Pará, no Período Republicano,* aprovado noPrograma de Apoio ao Recém- Doutor, da PROPESP, Universidade Federal do Pará (PRODOUTOR), cuja pesquisa foi desenvolvida de agosto de 2016 a julho de 2017.

Para a elaboração do texto, recorreremos sobre o ideário educacional da Primeira República brasileira, com destaque ao cenário paraense; seguida a isso, traremos os resultados da pesquisa referente às práticas educativas dirigidas à infância a partir das experiências Grupo Escolar de Abaeté.

A educação no ideário da Primeira República paraense

Segundo os estudos de Schueler (1999), desde o século XIX a educação brasileira esteve atrelada à difusão de valores morais e comportamentos, com o objetivo de instruir crianças por meio de práticas que as moldassem aos interesses dos dirigentes do país. No regime imperial, as práticas aplicadas à alfabetização dos alunos se voltavam para o ensino de ofícios artesanais ou agrícolas com o objetivo de manutenção de hierarquias e distinções sociais no sentido de resguardar as desigualdades sociais, mesmo com o fim da escravidão.

Nesse período, a criança foi marcada como uma questão de cunho social, pois havia muitas crianças desabrigadas, fora do convívio familiar e que precisavam ser alinhadas aos interesses de um projeto civilizatório, mais efetivado na Primeira República. Era o que as autoridades governamentais almejavam no decorrer do século XIX.

Segundo Rizzini (1997), naquele momento, a sociedade assumia um conceito de infância que correspondia às transformações sociais, econômicas e políticas do capitalismo industrial do século XIX. Neste contexto, a criança passava a ser vista para além do âmbito da família e da Igreja e tornava-se uma questão de interesse da sociedade e, principalmente, de competência administrativa do estado, sobretudo no que se referia à educação.

Resultados de pesquisas nesse campo de discussão apontam que todo o interesse do estado pela educação da criança não estava direcionado a sua aprendizagem, mas a problemas que ela causaria à nação, ou seja, a crescente preocupação em instruir a criança, era uma forma de garantia da ordem e da civilidade, sobretudo às crianças órfãs de pai ou de mãe, bem como as crianças pobres e desvalidas que comprometiam a boa imagem do país que se buscava construir na época.

Por estas questões que correspondiam a uma imagem que incomodava as autoridades brasileiras, surgiram as primeiras instituições para o atendimento de crianças ricas e pobres na condição de internato e o propósito da Corte

Imperial que era "proteger", "assistir", educar e instruir as crianças; porém, "[...] o estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior" (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 26).

Essa foi a iniciativa de educação dirigida à infância mais marcante dos governantes no decorrer do século XIX. No caso das instituições responsáveis especificamente pela educação das meninas, as práticas de educar eram voltadas para os trabalhos domésticos, aprender a costurar e na instrução elementar. Muitas meninas só saíam da instituição para contraírem o matrimônio, com dote garantido pela instituição através de legados e doações ou através de favores dos governos provinciais.

Em nome da modernidade e da civilidade do país, ao assumirem o poder no final do século XIX, os republicanos não abriram mão da rígida instrução da criança brasileira, tida por eles como o sujeito que devesse ser moldado para viver no país que eles idealizaram construir. Para garantir esse modelo de homem e sociedade, o regime governamental em questão apostou na educação como meio de instruir a criança, sendo a escola, o espaço de divulgação dos ideais pelos governantes defendidos. Neste interim, em todo o país, através do modelo de escola implantada com os grupos escolares, no início do século XX, colocava-se em prática um projeto educacional estruturado para instruir a criança considerada o sujeito do futuro. Junto a isso, era prioridade erradicar o índice elevado do analfabetismo que contrariava o sentido de modernidade.

Em busca da modernização do país, no estado do Pará, junto à implantação e à expansão dos grupos escolares como uma forma de investir na intelectualidade do povo e em especial da criança, buscava-se, através de um projeto de reurbanização da cidade de Belém, adequar a capital paraense a um modelo de cidade "civilizada", exigindo, nesse aspecto, uma brusca transformação, assim como no espaço urbano de postura que tinham como objetivo normatizar e regrar as classes populares desde o âmbito privativo até a esfera pública, onde o papel de cada indivíduo ficava claramente definido.

Do mesmo modo, nas instituições escolares, um conjunto de regras foi imprescindível para a produção de uma consciência de um pertencimento nacional, no interior da qual a criança se destacava como o sujeito que daria à nação a esperança de progresso tão sonhado. Logo, investir na infância significava preparar o homem para viver num país desenvolvido e moderno, assim como os países europeus que já haviam superado o problema do analfabetismo, e por tal, eram tomados pelos republicanos como exemplos de civilidade.

Sendo desse modo, a concepção de educação através das instituições escolares é adotada como a solução dos crônicos problemas da Educação Nacional, possibilitando a transição "[...] do arcaico para o moderno, do velho para o novo, dos pardieiros aos palácios." (FARIA FILHO, 2000, p. 21). Para tanto, com o modelo dos grupos escolares expandidos pelas principais capitais do país, deveriam propiciar

> [...] novos ritos e símbolos escolares e elaborar outra identidade para os profissionais envolvidos na missão, o que ocorreria dentro de uma mudança mais profunda que contemplava a organização do ensino, das suas metodologias e conteúdos, a construção de espaço e tempo escolares, uma nova identidade, baseada numa divisão racional do trabalho, além da possibilidade de maior controle dos agentes pedagógicos. (FARIA FILHO, 2000, p. 31/34-35)

Inicialmente, o ensino nos primeiros anos do curso elementar tinha por objetivo desenvolver nas crianças habilidades de leitura e escrita que lhe possibilitassem ler e escrever corretamente. Segundo Regimento Escolar de 1890, no quarto ano do curso elementar e também no curso complementar, a leitura tinha por finalidade oferecer as noções necessárias de lições de coisas e de instrução moral e cívica. Para o aprendizado dessas práticas, o professor deveria ensinar de maneira clara e concisa, interrogando as crianças sobre os assuntos tratados a fim de verificar se compreenderam bem as lições, exigindo delas exercícios escritos.

No Pará, diversas práticas escolares aplicadas em instituições públicas estivessem autorizadas por meio do Decreto n° 1191, a d 19 de fevereiro de 1903, com a finalidade de instruir a criança, pouco se sabem como ocorriam essas práticas, pois, a documentação disponível em arquivos e Álbuns de Governo, bem como Relatórios e Mensagens Oficiais, não as descrevem. Todavia, se a educação era um meio de transmissão de valores morais considerados necessários para se atingir as novas perspectivas de vida e de trabalho da época, decerto, a criança não foi poupada de práticas que viessem transformá-la nesse modelo de homem ideal.

Portanto, o projeto de pesquisa aqui apresentado, ao tempo de um ano, depositou esforços para identificar essas práticas omitidas nos documentos oficiais e que fizeram parte da formação da criança nas instituições escolares. Ademais, de posse de alguns dados brutos obtidos com a colaboração de bolsistas a qual teve acesso a reduzida documentação do Grupo Escolar de Abaeté, instituição da qual teríamos como representação de instituição pública para o levantamento das práticas educativas, mostram que a ideia de regular a formação da criança era uma prática efetivada por qualquer instituição pública brasileira, pois o Grupo Escolar de Abaeté seguia às riscas essa ideia.

As práticas educativas dirigidas à infância na Primeira República paraense

Inicialmente, a pesquisa que visou identificar as práticas educativas e que teve como cenário social o município de Abaetetuba e educacional o Grupo Escolar de Abaeté, se enveredou pela bibliografia produzida do contexto educacional que abrangeu a Primeira República paraense.

Portanto, com base nesse levantamento, foique conseguimos refletir sobre a ideologia que permeava os interesses políticos do regime republicano e que influenciaram na proposta educacional da época em que as instituições públicas garantiriam a disseminação dessa ideologia. Neste processo, todas as instituições provenientes da expansão dos grupos escolar, assim como as disciplinas que fizeram parte do currículo escolar, tanto do ensino elementar quanto do secundário, se fizeram necessário para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Reforçamos que foi durante a Primeira República, os governantes demonstraram intencionalidade em disseminar a educação escolar, ocasionando, decerto, mudanças significativas em relação ao processo de escolarização das crianças. Gradativamente, as transformações conduziram a construção efetiva da instituição social escola, que começou a se firmar como espaço legítimo da educação formal, suscitando assim, a grande preocupação com a implantação de um método de ensino inovador, materiais pedagógicos modernos, estrutura física adequada e, principalmente com a qualificação docente para atuar nesses espaços formativos.

Desse modo, as mudanças no ensino ocorreram paulatinamente com a ajuda de Leis e Decretos que foram acrescentando ao currículo novas perspectivas educacionais (SAVIANI, 2007). Aos poucos, o governo tratou de providenciar a construção de instalações para o ensino público, denominado essas instituições de grupos escolares. Recebeu esse título, pelo fato de reunir em um mesmo prédio várias escolas, sob uma única figura de direção escolar.

Ademais, naquele momento, devido o analfabetismo ser um dos grandes problemas que impedia o progresso do Brasil, a educação era o grande trunfo para conduzir o país a caminho da modernidade, pois, estava previsto que a escola se responsabilizaria pela alfabetização e a civilização da massa popular. Conforme Pinheiro (2001, p. 33), "No Brasil, o projeto republicano de difusão do acesso à leitura e à escrita, tratava também da implantação de uma instituição educativa comprometida com a modernização da sociedade brasileira".

As instalações dos grupos escolares em diversas cidades de diferentes estados do país, segundo Rosa Fátima de Souza (1998), colocavam a escola primária à altura das finalidades políticas e sociais que propagavam o regime republicano. Além da construção majestosa dos prédios, uma organização arquitetônica dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica dessas instituições de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior a das escolas unitárias (escolas isoladas o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social). Isso tudo, para mostra a nova face da escola primaria brasileira, isto, seria a finalidade imaginada pelo regime republicano.

No estado do Pará, especialmente na gestão de Augusto Montenegro (1901-1908), expandiram-se os grupos escolares também como modelo de educação primária, os quais apareceram pela primeira vez na legislação de

ensino, em 1899, amparado pelo Regulamento Geral do Ensino Primário – Decreto N°. 625, de 02 de janeiro de 1899, na administração do eminente Paes de Carvalho, como uma forma de reorientar a educação no estado que precisava solucionar vários problemas relativos aos métodos de ensino e a valorização do professor (COELHO, 2006).

Segundo relatórios de governo (PARÁ, 1902), no início do século XX, havia construídos apenas 08 grupos em todo o estado, sendo 01 na capital e 07 nos interiores. Esse quantitativo que não atendia a demanda de crianças que precisava estudar num estado onde a população aumentava consideravelmente pelo processo migratório provocado pela produção da borracha.

Ao assumir o governo em 1901, Augusto Montenegro investiu na expansão dos grupos escolares por todo o estado, levando em conta as instalações suntuosas e condições adequadas para o seu funcionamento, assim como a reestruturação nos programas de ensino, os quais foram considerados inadequados à realidade da população. Nesta mesma ocasião, o município de Abaetetuba é privilegiado com a construção do seu primeiro grupo, com a denominação de Primeiro Grupo Escolar de Abaeté, inaugurado em 1902 e que anos depois passou a chamar-se Grupo Escolar de Abaetetuba, acompanhando a mudança no nome do município. A construção desse grupo em Abaetetuba representava o símbolo de progresso da educação no referido município.

No mesmo ano de sua inauguração, a referida instituição atendeu por volta de 226 crianças, respondendo a uma das maiores preocupações dos governantes, ou seja, o controle da matrícula e da frequência escolar. Por ter sido a primeira escola fundada no município de Abaetetuba, no início do século, o referido grupo atendia os filhos da "elite" local, formada por donos de engenho de cana – de - açúcar e promissores comerciantes. As professoras, em sua maioria, eram filhas da terra, que tiveram a oportunidade de estudar na capital do estado e em outros Centros Educacionais, na época. Ao retornarem a cidade, traziam ideias novas e visionárias, tanto que foram responsáveis pela implantação de um Conselho Escolar baseado no Decreto n° 1.689 de 28 de abril do mesmo ano. Era um Conselho rígido, que selecionava a admissão de seu alunado, através de teste de Português, Aritmética, Zoologia, Botânica, Física, Geometria, História do Brasil e Geografia, elevando-se assim, o conceito de uma educação de qualidade no município.

Esse Conselho Escolar possuía estrutura e finalidades diferentes da qual encontramos hoje implantada na escola. Na época, ele era formado somente pelo corpo docente, com professores que se tornaram figuras ilustres na cidade, dando nomes atualmente a maioria dos estabelecimentos de ensino do município de Abaetetuba. Posteriormente, membros importantes da comunidade passaram a fazer parte do referido Conselho, como o Sr. Pedro Pinheiro Paes, o Sr. João Teodoro de Oliveira (Coletor Estadual).

A primeira equipe de professores foi formada por Francisca Romana Pimentel (conhecida como Chiquinha Pimentel), Fidelis Magno de Araújo,

Tomázia de Siqueira Pinto, Orlandina Barros e Rangel Celina Hilarião de Moraes.

Os ex-diretores do grupo foram: Professor Bernadino Pereira de Barros, professora EsmerinaBou-Habib, professora Elza de Jesus Paes, professora IlzaGuilhon, professora Ellen Maria Lobato Rodrigues, professora Nazaré Costa, professora Inácia, professora Flaviana Nery Ribeiro, professora Terezinha Loureiro, professor Onofre Maués Carneiro, professora Luzinete Moraes Teles, Maria José Martins, professor João de Deus Araújo, professora Benedita da Silva Peleja, professora Osvaldina Araújo Maués, professora Laura Sena Pinheiro, professora Luiza Rodrigues, professora Silvia Helena Rodrigues Farias, professor Divino Rogério Cardoso Silva, professora Maria Francisca Ribeiro Correa e atualmente professora Marcileide Silva Pinheiro.

De acordo com o documento sobre a fundação dessa instituição, expedido diretamente pela direção atual da escola, no início do funcionamento das atividades pedagógicas do Grupo Escolar de Abaeté, exigia-se que as professoras utilizassem o método intuitivo para trabalhar os conteúdos. Também fazia parte de sua obrigação, passar exames periodicamente para seus alunos em forma de provas orais, escritas ou práticas. Através dos exames, as crianças eram avaliadas e classificadas segundo suas competências por bancas examinadoras. Aquelas crianças que não alcançavam a média eram prejudicadas, sendo excluídas do quadro de méritos que exaltava o nome de todos àqueles que mantivessem boas condutas.

Assim como em outros estados da federação, no Grupo Estalar de Abaeté, as crianças recebiam auxilio com mais intensidade e diariamente de disciplinas destinadas ao conhecimento da língua pátria (leitura e linguagem) e aos conhecimentos matemáticos (aritmética e geometria), havendo também a presença de outras disciplinas com menor intensidade voltadas para os conhecimentos sociais (geografia, história, e educação moral e cívica). Segundo dados levantados porMoreira (1997), a escola tinha como objetivos fortalecer nas meninas os saberes e as responsabilidades do lar, entremeados ao conhecimento cívico e pátrio, dignos da formação da mulher moderna e civilizada que contribuiria desde o lar na formação da nação dentro da *ordem e do progresso.*

No período em questão, algumas disciplinas diferenciavam-se para meninos e meninas, assim marcando a separação dos sexos. Seguindo costumes da época, além de ocuparem alas separadas nas escolas, para as meninas eram ensinadas prendas domésticas (trabalhos com agulhas, bordados, enfeites, etc.) (BARBOSA, 2011). Todavia, algumas práticas se destinavam igualmente para todos, sem distinção de gênero, como, por exemplo, a obediência permeada por ritos na rotina das instituições, a proibição de atrasos, a formação de filas na entrada e saída da escola, a chamada nas cadernetas, os exames aplicados, a exigência do silêncio, o registro diário do cabeçalho, ida da criança ao quadro e a permanente vigilância no comportamento das crianças, e o canto diário do Hino Nacional e do Hino do Pará.

Segundo Carvalho (1990), a veneração à Bandeira Nacional fazia parte da elaboração de um imaginário que alcançava as esperanças do povo brasileiro e era capaz de restabelecer a unidade e a interação nacional. Consequentemente, durante o período republicano, a Bandeira e o Hino Nacional estavam presentes em toda atividade cívica da sociedade e da escola brasileira.

Dentre as práticas educacionais implementadas no cotidiano das escolas no período da Primeira República, encontram-se, com grande frequência, os castigos como parte da cultura escolar.

> Como prática, os castigos físicos ainda eram utilizados, mas, ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam a incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos. Assim, com maior frequência, eram imputados pontos negativos na caderneta escolar, aplicada arguição na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo, lidas cópias de trechos de livros ou de frases moralistas, por exemplo. (GRAÇA, 2002, p. 258)

Segundo, Aragão e Freitas (2012), castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria. A criança era um "vir-a-ser", um projeto, o futuro; depois, tornou-se um ser de direitos, devendo ser respeitada em sua integridade, em seu momento de vida. Contudo, isso signifique, na época, que esses direitos tenham sido garantidos na sua totalidade.

Como exemplos de práticas constrangedoras submetidas às crianças nos grupos escolares, os pontos negativos em relação a algum aluno indisciplinado eram destacados em vermelho; muitas crianças eram obrigadas a ler livros ou trechos de mensagens moralistas; a chamada de atenção de uma criança da professora na frente de toda a turma; a privação de alimentos para as crianças; a criança ser impedida de sair no horário do intervalo; suspender acriança das aulas por razões diversas que desagradavam a professora, entre outras práticas punitivas que fizeram parte da instrução da criança no período da Primeira República.

Considerando que no início do período republicano a concepção de ensino traduzia todo um sentimento de pedagogia moderna, que, segundo Regulamento Escolar de 1890, capítulo V, o ensino tinha como objetivo "preparar o homem para a vida completa, essa preparação e essa vida completa deve entender-se relativas ao meio e condições em que ele (o alunos) é chamado a viver [...]", na realidade, essa proposta a que se refere o regulamento, tornou-se difícil para alunos e professores adaptarem-se às suas exigências.

Ainda que os governantes reconhecessem a necessidade de mudanças na educação primária da época visando à realidade social das crianças que não respondiam às exigências dos programas educacionais que geravam práticas escolares muitas vezes severas, prevaleceu no currículo escolar o sentimento patriótico, o despertar dos alunos pelo amor à Pátria, pois nesse contexto de transformações no estado do Pará, em especial, predominava a incorporação

de hábitos europeus pelas elites locais (SARGES, 2010) que representava a *Belle Époque.* Além dos conteúdos escolares universalizados para o ensino brasileiro, implicava, também,

> [...] reconhecer linguagens, gostos, atitudes, estéticas, sociabilidades que, produzidas nos centros hegemônicos da economia do capitalismo industrial, reproduziam-se, em escala planetária, também na condição das formas de ser e agir em tempos que implicavam o triunfo do Progresso e a afirmação da Civilização. (COELHO, 2007, p. 1-2)

Posto isto, conclui-se que apesar das reformas nos programas reconhecidos até pelos próprios republicanos da Primeira República como sendo rigorosos e que poderiam até prejudicar a saúde mental da criança, o novo programa educacional que surgia com as reformas, também exigia que os alunos passassem por uma formação rigorosa, com exames de aproveitamento e disciplinas que os formassem moralmente, intelectualmente e fisicamente numa nova mentalidade nacional,numa época em que se pretendia (re) inventar a *nação*, inaugurar uma nova era em que se almejavam novos tempos.

Mediante estes princípios, fica entendido que a verdadeira preocupação com a intelectualidade da criança não recai em seu próprio benefício, mas que todo o investimento na escolarização da criança, mediante as práticas educativas aplicadas para que ela viesse a se transformar num modelo de sujeito diferente das suas raízes culturais, colocava-a simplesmente a serviço da nação e não da aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa "Práticas educativas dirigidas à infância na Primeira República", desenvolveu sua investigação no período de 2016-2017, com dois planos de trabalho, dos quais um desses se converteu neste artigo. Todavia, esse mesmo projeto foi renovado pelo edital da Propesp/UFPA 2017-2018, agregando a ele mais três planos de trabalhos, intitulados: "Rituais nos exames escolares da educação primária na primeira República paraense", que objetiva refletir sobre os rituais dos exames previstos no programa de ensino da Educação Primária na Primeira República paraense; "Lições de escola: as práticas prescritas à instrução de crianças nos regulamentos escolares (1890-1920)" que objetiva analisar as bases ideológicas que influenciaram a proposta do Regulamento Escolar e"Práticas de disciplinamento escolar aplicadas à instrução da criança paraense, no contexto da Primeira República", com o objetivo é analisar as práticas de disciplinamento escolar aplicadas à criança no período da Primeira República paraense.

Esses planos de trabalhos encontram-se em fase de conclusão e que trarão resultados mais específicos sobre as práticas educativas aplicadas à infância no período que estes estudos centraram suas investigações.

Mediante os resultados mostrados neste artigo e que nos levaram a refletir sobre as condições nas quais as crianças foram educadas, as práticas educativas a que a criança se submetia nas instituições escolares, não se resumiam apenas aos exercícios escolares e aprendizagem de leitura e escrita e até mesmo os deveres e obrigações com os conteúdos curriculares, a instrução da infância, correspondia, sobretudo, moldar a criança a um perfil de sujeito em nome de uma ideologia preocupada incondicionalmente com a nacionalidade, com o despertar do amor à pátria, entre outras práticas que prevalecia o caráter, a obediência e o comportamento social. Decerto, que para a garantia desses princípios, a criança não foi poupada da submissão, da falta de respeito com sua integridade, no momento em que ela deveria ser cercada de proteção.

Objetivamente, as pesquisas em andamento trarão resultados que se somarão a esses de modo a garantir uma reflexão e análise mais aprofundada da questão que originou este projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano.** *Conjectura,* v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012

BARBOSA, Ellen Borges. **Educação no Brasil: heranças e permanências de uma arquitetura disciplinar e a constituição da cultura escolar**. São Paulo: Revista Pandora Brasil, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas***:* o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990, p.10.

CHARTIER, ROGER. **História cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940).** Tese de doutorado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008

FARIA FILHO. Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES. Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciana Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letreiros de neon**: ginasianos na Aracaju dos Anos Dourados. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Keila. **Escolas na "primeira república"**: palco de produção das tradições modernas. 1997. 60f. Monografia (Especialização em educação) – Universidade Federal do Rio do Norte, Natal, 1997.

PARÁ. **Mensagens do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa do Estado do Pará, 1893-1910**. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial. Acesso em 02 de maio de 2017.

PINHEIRO, Leandro Rogério.**Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas assistenciais**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a04v33n2.pdf. Acesso 24/10/2018.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

_____. ; RIZZINI, Irma. A *institucionalização de crianças no Brasil*: percurso histórico e desafios do presente – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação.In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 1-12

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém:** riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Pará, Editora Paka-Tatu, 2000.

SCHUELER , Alessandra F. Martinez de.***Crianças e escolas na passagem do Império para a República.***Rev. bras. Hist. vol.19 n.37 São Paulo Sept. 1999. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004 Acesso em: 28/04/2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

LIÇÕES DE ESCOLA: AS PRÁTICAS PRESCRITAS À INSTRUÇÃO DE CRIANÇAS NOS REGULAMENTOS ESCOLARES (1890-1920)

Joelma da Silva Trindade
trindadejoelma21@gmail.com
Maria do Socorro Pereira Lima
soclimma@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

A pesquisa intitulada **Lições de escola: as práticas prescritas à instrução de crianças nos regulamentos escolares (1890-1920)** objetivou analisar as bases ideológicas que influenciaram a proposta do Regulamento Escolar; analisar as lições didáticas prescritas no Regulamento Escolar que orientava o ensino das disciplinas da educação primária nas instituições públicas na Primeira República paraense e Identificar as disciplinas, os conteúdos e as metodologias aplicadas em cada ano do curso primário. O período eleito deve-se ao grande investimento na escolarização da população brasileira, com destaque à instrução da criança. Nesse período, aos olhos dos governantes, a formação escolar da criança representava a esperança de um país promissor. Logo, sua educação perpassava pelas palavras de ordem, tais como, instruir e civilizar, categorias marcantes do período. O estudo desenvolveu-se sob a perspectiva teórico-metodológica da Nova História Cultural, de forma a caracterizarmos a pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário introduzirmos um estudo sobre as práticas didáticas prescritas nos regulamentos escolares do ensino primário no estado do Pará, a partir da bibliográfica produzida sobre o referido período. Na bibliografia analisada, as práticas identificadas incluem o acrescento de disciplinas no currículo do ensino primário da época; a determinação de conteúdos específicos e novas metodologias de ensino que foram empregadas. Nos documentos consultados e analisados, evidenciamos que as práticas escolares adotadas no Pará, representavam efetivamente as predileções dos republicanos, embasados nos ideais por eles defendidos na época. Esta compreensão nos remete a ideia de que as práticas didáticas sustentavam uma instrução que priorizava a educação moral e cívica em detrimento da real aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Lições de Escola; Práticas Didáticas; Criança.

INTRODUÇÃO

A educação paraense ao longo de sua história tem sofrido intensas modificações baseadas em diferentes perspectivas e concepções que orientam

o sistema educacional. Neste processo de reformulações, a escola constitui-se como espaço de formação humana servindo como aparelho de propagação de ideais que sustentam a educação desde os primórdios até os dias atuais, na reprodução de finalidades, metas e metodologias gerenciadas pelas autoridades governamentais que as propagam em todo sistema educativo.

No contexto da Primeira República Paraense, exemplo dessa internalização de pensamentos, está no fato de que a instrução primária refletia notadamente os interesses da classe republicana, a qual disseminava ideais e concepções que enalteciam o País, com a finalidade de desenvolver no povo, sobretudo nas crianças, o desejo de trabalhar em prol do incremento da nação. Logo, a meta era moldar o futuro cidadão para que futuramente este viesse constituir uma sociedade civilizada e desenvolvida.

Contudo, para a efetiva disseminação das perspectivas republicanas nas escolas, foi-se necessário reformular a educação primária e promulgar regulamentos escolares que ditassem práticas didáticas que orientassem o ensino, aos moldes de uma classe dirigente que almejava retirar o povo do abismo da ignorância.

Tendo em vista esse contexto que reformulou a educação de crianças no estado do Pará, esta pesquisa objetivou analisar as bases ideológicas que influenciaram a proposta do Regulamento Escolar; analisar as lições didáticas prescritas no Regulamento Escolar que orientava o ensino das disciplinas da educação primária nas instituições públicas na Primeira República paraense e identificar as disciplinas, os conteúdos e as metodologias aplicadas em cada ano do curso primário.

Em relação a metodologia utilizada, este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase na documentação disponível em arquivos públicos sobre o objeto investigado, que complementam as prescrições do regulamento Escolar da Educação Primária paraense, mas, também, amplia-se para as produções bibliográficas articuladas a um conjunto variado de fontes que registraram sobre o contexto educacional do Estado do Pará na Primeira República.

Ao analisarmos os regulamentos escolares promulgados na época, compreendemos que as práticas educativas que eram prescritas com o objetivo de civilizar a povo, envolviam tanto alterações estruturais, quanto curriculares, que eram fundamentadas pelas bases ideológicas da classe republicana. Sendo assim, entende-se que no regulamento Escolar, estavam prescritas as lições de aprendizagem do processo que instruía, por meio de disciplinas, metodologias e conteúdos previamente determinados.

Promulgação de regulamentos escolares: diretrizes que norteavam o caminho da civilização

Na sociedade moderna e civilizada que se pretendia construir, necessitava-se de instrumentos que proporcionassem a instrução da população para viver

na sociedade; em favor disso, a escola primária se apresentou como um espaço transformador que deveria tirar "os vícios", os "maus hábitos", costumes "inadequados", enfim, tudo o que não condizia com os ideais republicanos.

Silva e Costa (2017) ressaltam que o interesse dos republicanos em disseminar a escola primária, surgiu da preocupação com o índice de pessoas analfabetas, que além de serem consideradas povo sem cultura não poderiam exercer o papel de eleitor, um dos papéis básicos exercidos por um verdadeiro cidadão. Por este motivo, o ensino primário era objeto de preocupação dos governantes, principalmente dos primeiros governadores do Pará, no início da primeira República.

Souza (1998) alega que o projeto que implantava a escola primária em todo o País instalava ao mesmo tempo uma concepção de escola com base em ritos, espetáculos e celebrações, como expressão de regime político que surgia para modernizar e a educação era o meio por onde esse ideal as daria. Portanto, ainda de acordo com Souza (1998), a liturgia política de república passava a celebrada por meio de práticas que corporificassem os símbolos, os valores e as pedagogias morais e cívicas, próprias das ações republicanas.

Nesta direção, as práticas educativas nesse período deveriam ser aplicadas no interior das instituições para regula o comportamento dos alunos em todos os sentidos, pois o grande objetivo era moldá-lo, instrui-lo, civiliza-lo e prepara-lo para viver nesta sonhada sociedade, cuja inspiração era sociedade europeia.

Em análise feita a partir da combinação de inúmeras fontes documentais, foram atestadas que as crianças na primeira República eram instruídas por meio de diferentes práticas em diferentes espaços da Amazônia, objetivando o processo civilizador na Primeira República paraense (LIMA, 2015).

Ao considerar o modelo de cidadão civilizado e a necessidade de investimento na instrução da criança, a reorganização do ensino primário levou o estabelecimento de regulamentos escolares que determinavam tanto as normas de atuação dos professores, como a completa prescrição do programa de ensino, com detalhes sobre o que e como o professor deveria ensinar nas disciplinas para as crianças.

Referindo-nos ao governo provisório de Justo Chermont (1889-1891), por exemplo, foi promulgado o Regulamento Geral da Instrução Pública e Especial do ensino primário do Estado, "também conhecido como regulamento 07 de maio, por ter sido decretado em 07 de maio de 1890" (MORAES, 2015). Esse regulamento era extremamente necessário na reforma do ensino primário, tanto que, sua promulgação, ocorreu no berço de um cenário recheado de debates e discussões que eram impulsionadas pelos defensores do pensamento republicano, assim, o regulamento viria concretizar todos os anseios desse grupo "anti-imperialista".

Segundo Moraes (2013), pelo fato dos aspectos da instrução primária serem fundamentados em uma política "anti-imperialista", a educação deveria ser leiga, livre e gratuita, como admite o Decreto n° 981, de 8 de novembro de 1890, isso

porque, a lei era orientada de acordo com os ideais liberais e positivistas da época. Esse Decreto também determinava que o ensino primário seria dividido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 09 a 11) e o superior (para os de 11 a 13 anos). Essa reorganização da instrução primária foi uma inovação resumindo-se em uma contravenção aos princípios do catolicismo, principalmente por compreender a laicidade e isso demostrou um ataque à igreja e consequentemente à redução da influência da religião no estado.

Compreende-se com isso, que Regulamento Escolar de 1890, personifica todos os anseios, preocupações, questões e proposições que os republicanos paraenses haviam apresentados nas páginas do "A República", acerca de uma educação republicana que se orientasse pelos princípios da moderna pedagogia, com os fins de educação moral e cívica da mocidade (MORAES, 2015, p. 173).

Em relação a obrigatoriedade do ensino, França (2015) afirma que o Regulamento Geral do Ensino Primário (1899), Artigo 196, § Único (p.18), instituiu que "a instrução primária é obrigatória para os meninos de 7 a a14 anos e para as meninas de 6 a 12 anos. A obrigatoriedade do ensino só alcança as populações que residem nas cidades, vilas e povoações num raio de quilômetro fora delas". A obrigatoriedade do ensino não era extensiva às crianças que residiam a mais de quilometro da escola, bem como as que apresentassem impedimento físico ou moral permanente de deslocamento para a escola (FRANÇA, 2015, p.19); isso reforça mais uma vez o verdadeiro perfil de cidadão que se almejava moldar, no geral aqueles que tivessem a "capacidade" de trabalhar no futuro em benefício do desenvolvimento do País.

Em busca de fortificar a instrução primária e atendendo o que determina o Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899, o Governador José Paes de Carvalho, fundou na cidade de Alenquer, em 10 de junho de 1899, o primeiro grupo escolar paraense, denominado de grupo Escolar de Alenquer (FRANÇA, 2015). Esse ponta pé inicial na construção de grupos escolares, surgiu da necessidade de melhorar o ensino que na maioria das escolas isoladas estava precário e insatisfatório.

O Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública do ano de 1900, cita o Art. 3 do Regulamento Geral da Instrução Pública que compreende nos primeiros incisos alguns conteúdos necessários para desenvolver o intelecto da criança, o § 3 desse regulamento dita especificamente: "a) Leitura e Escripta; b) Grammatica Nacional; c) Noções de coisas; d) Arithmética; e) Geographia Geral Primária e especial do Brasil; f) História do Brasil, especialmente a do Pará; g) Noções de Cosmographia; h) Desenho; i) Instrução Moral e Cívica" (RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1900). Esses conteúdos eram organizados metodicamente como pontos centrais nas disciplinas escolares.

Acentua-se que essa organização ficou a cargo de José Veríssimo, quando Diretor da Instrução Pública do Estado do Pará (1897-1901), o qual desenvolveu um relatório baseado nos preceitos da pedagogia moderna que se buscava implantar no estado, "[...] citando amplamente Herbert Spencer, e que

serviram como modelo para se organizar a instrução pública paraense sob o regime republicano" (MORAES, 2015, p. 177). Compreendemos que esse apoio em referenciais teóricos de renome era indispensável para uma estratégica seleção dos conteúdos a serem ministrados na instrução primária, bem como para fundar os regulamentos escolares na época.

Em vista disso, compreendemos que a moderna pedagogia foi usada como auxílio educacional na instrução, influenciando na metodologia empregada para o ensino das disciplinas escolares. Moraes (2011) salienta isso, ao afirmar que "[...] as disciplinas devem seguir no que diz respeito à metodologia de ensino, as prescrições da moderna pedagogia" (MORAES, 2011, p.53).

Enquanto alguns Regulamentos prescreviam o funcionamento e a estrutura das escolas primárias, o Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública (1900) em seu artigo 3, mais precisamente no § 7, orienta o Ensino Primário ditando as matérias que deveriam ser ministradas em cada curso. Para melhor compreensão, trouxemos uma tabela que contempla precisamente o que o Regulamento Geral da Instrução Pública determinava:

Figura 1: **Matérias do Ensino Primário de acordo com o nível**

MATÉRIAS DO ENSINO PRIMÁRIO		
ELEMENTAR (3 annos)	**MÉDIO** (2 anos)	**SUPERIOR** (2 anos)
Leitura e escripta, noções de coisas, cálculo de Arithmetica sobre números inteiros e frações, systema métrico, noções de grammatica, geografia e desenho.	Leitura e escripta, arthmetica até proporções, geometria pratica, geographia geral primaria, grammatica nacional, desenho a mão livre, instrução Moral e Cívica.	Leitura e escriptadietada, exercícios de analise lógica e grammatical, conclusão do estudo de arithmeticapratica, geographia do Brazil, com especialidade do Pará, leitura e explicação das constituições federal e estadual, noções geraes de cosmographia, desenho a mão livre, desenho linear e geométrico.

Fonte: Relatório da Diretoria Geral de Instrução Pública (1900)

Observa-se que os conteúdos presentes em todos os níveis de ensino, focavam principalmente no aprender a ler, escrever e contar; capacidades básicas que eram necessárias na formação do bom cidadão republicano, auxiliada também por conteúdos de cunho Cívico e Moral exigidos no currículo com a finalidade de despertar nos alunos o compromisso com o desenvolvimento do País, afinal, as crianças estavam sendo instruídas para isso, para contribuírem com a modernização da nação.

Intencionando essa modernização, ditava-se aplicadamente disciplinas "como 'Cultura moral', 'Cultura Pátria', 'História Pátria', e a 'Educação Física'" (MORAES, 2015, p.174); objetivando preparar os futuros cidadãos por meio de instruções patrióticas e moralizantes. Moraes (2011) alega que as inserções dessas disciplinas no currículo foram feitas pelo fato de José Veríssimo considerar, em seu livro *A educação nacional* (1895), de 1890, que essas disciplinas eram primordiais para engendrar um sentimento de respeitabilidade e compromisso pela nação entre as crianças.

Posto isto, enfatizamos que essas disciplinas de cunho patriótico (Cultura Moral, Cultura Pátria, História Pátria e a Educação Física), não foram introduzidas no currículo escolar sem intencionalidade, posto que elas tinham uma determinada relevância para a concretização dos ideais defendidos na época. Conforme afirma Moraes, a disciplina de história, por exemplo, deveria estar pautada

> [...] na história da pátria, com uma certa determinação da metodologia, onde seriam feitas leituras pelos alunos, comentários e explicações do mestre posteriormente repetidas pelos discentes, além da biografia dos brasileiros ilustres da época colonial; cultura moral, observações e comentários morais sobre os fatos da vida escolar e fatos da história Pátria. (MORAES, 2013, p.82)

Estudar a história da pátria era uma prática orientada metodicamente pelo professor, em busca da valorização do país por parte dos alunos. Por esse motivo, relatos da vida de autores renomados do período colonial eram utilizados como fatos ilustres que fundamentavam os conteúdos no desenrolar da referida disciplina.

Ainda no pensamento de José Veríssimo, a Educação Física também foi outra disciplina a ganhar destaque nesse período. Essa disciplina era "considerada fundamental para o ensino primário, pois contribuía para a regeneração física das crianças paraenses, que eram consideradas degeneradas racialmente" (VERÍSSIMO, 1985 apud MORAES, 2011, p. 57). Acreditava-se que, a maioria das crianças paraenses necessitavam ser regeneradas, levando em consideração o fato de o Estado paraense ter uma população predominantemente híbrida, com traços intimamente herdados do povo negro. Isso, na ótica republicana, era um evidente indício de atraso e mediocridade.

De acordo com Souza (1998 apud SÁ, 2007, p.174), "a educação física era destacada pela sua ingerência moralizadora e higiênica". A finalidade era fazerem-se os corpos hábeis, fortes, robustos, vigorosos, também era finalidade dessa disciplina desenvolver a coragem e o patriotismo. Toda essa preocupação com o corpo estava centrada na educação, tanto moral e intelectual, quanto física do indivíduo, buscando enquadrá-lo no perfil de sujeito idealizado.

Interessa-nos destacar outra questão referente à organização das disciplinas: História Pátria, Geografia e Educação Física. No período da

primeira República paraense, essas disciplinas deveriam "ser conduzidas a partir de um ensino prático, de exemplos tirados do cotidiano das crianças, para depois receberem tratamento conceitual, e a repetição deve ser utilizada como uma forma de cultivar a inteligência infantil" (VERÍSSIMO, 1985 apud MORAES, 2011, p. 57). Ver-se, então, a preocupação dos republicanos para que o ensino não fosse determinado apenas no campo teórico; supondo-se que iniciando o ensino de uma maneira prática possivelmente facilitaria a compreensão por parte dos alunos.

O governo de Lauro Sodré induzido pelos preceitos do higienismo, cria a partir do novo regulamento do ensino primário (1918) serviços originais com a inspeção médica escolar e a assistência dentária; a inspeção médica escolar, por sua vez, envolvia todos os estabelecimentos de ensino primário (oficiais e particulares). O art. 259 do regulamento supracitado, determina que toda criança que fosse na época matriculada nos grupos escolares e nas escolas isoladas da capital deveria passar por uma inspeção médica completa, a fim de averiguar seu asseio, sua condição respiratória e constatar algum tipo de doença contagiosa (FARIAS, FRANÇA, 2015, p.105). Assim, compreendemos que a boa condição física e de saúde era um determinante na formação do cidadão paraense.

Esse regulamento também estipulava horários e exercícios chaves a serem desenvolvidos no ensino primário dos grupos escolares; de acordo com suas prescrições,

> Os alunos dos grupos escolares, antes do início das aulas, deveriam cantar, em coro, o hino nacional ou o hino da escola. As aulas para o ensino primário de letras seriam ministradas, de segunda a sexta, das 07h30m às 11h30m.Para o ensino de ginástica e exercícios militares, as crianças, teriam aula duas vezes por semana, das 15h30min às 17h30min da tarde. (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, 1918, apud FARIAS, FRANÇA, 2015, p. 141)

Mesmo com todas essas determinações curriculares, entende-se que para garantir o êxito no ensino estabelecido, não foi necessário apenas acrescentar novas disciplinas e conteúdos no currículo, mas houve também a necessidade de se utilizar um método que pudesse orientar o conteúdo programático de maneira mais eficaz, como bem lembra Coelho: "[...] o regulamento de 1918 estabelecia o método intuitivo como norteador da prática pedagógica do curso primário" (COELHO, 2008, p. 145).

Moraes (2013) alega que o método intuitivo atendia a educação nacional, sendo considerado o que de mais moderno que havia, também conhecido popularmente como "lições de coisas". Na busca do aprender fazendo, esse método demandava de muitos materiais, inclusive do livro que se torna, partindo da ótica republicana, o principal instrumento de educação da nova instrução.

Sendo assim, esse método inovou o ensinamento que dantes baseava-se principalmente na decoração sem um efetivo meio de assimilação dos conteúdos. De forma geral, Souza (2008) considera que esse método estava apoiado na "educação física, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências naturais, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, rudimentos da economia política e cultural moral física" (SOUZA, 2008, p.33).

Moraes (2013) acrescenta que o Método Intuitivo pretendia ultrapassar o método da memorização que na concepção dos republicanos seria marca de um regime transposto. Em tal caso, o método intuitivo orientava todas as disciplinas que outrora mencionamos, a concepção republicana queria superar o antigo regime, para isso, foram-se necessárias essas modificações curriculares e metodológicas presentes nos regulamentos escolares, que deveriam ser seguidas à risca pelos professores, sujeitos esses que eram os principais encarregados da "missão" civilizatória nas escolas.

Levando isso em consideração, na visão da classe republicana "a formação de professores é um elemento estrutural para melhorar a educação" (MORAES, 2011, p. 50). Partindo desse pressuposto, assimila-se que não adiantava apenas acrescentar novas disciplinas e nem ditar novas metodologias se os professores não estivessem preparados e orientados para utilizá-las. Dessa forma, acredita-se que a modificação social estava atrelada as modificações estabelecidas no ambiente educacional; para os republicanos a consequência do "sucesso escolar" seria o progresso do País.

Para tanto, práticas educativas deveriam ser aplicadas no interior das instituições para o controle do comportamento dos alunos em todos os sentidos, pois o grande objetivo era moldá-los, instrui-los, civiliza-los e prepara-los para viver numa sociedade inspirada nos valores estrangeiros.

Com as convicções capitalistas em pleno rigor no período estudado, havia essa necessidade de educar crianças e orientá-las desde cedo acerca de seus deveres enquanto futuros cidadãos da "sociedade moderna", como afirmada por Sá (2007, p. 51): "Transformar a criança em aluno, significava educar a infância com novos hábitos e valores, incutindo-lhe o dever e a virtude do trabalho, de modo que esta fosse útil à sociedade capitalista", instigando-as, desse modo, a desenvolver-se prematuramente nas crianças, o compromisso com a pátria, que era estimulado pelos conteúdos, disciplinas e metodologias prescritas nos regulamentos escolares que orientavam o ensino primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dados encontrados na bibliografia levantada sobre o regulamento escolar do ensino primário no Pará, estavam prescritas as lições de aprendizagem do processo que instruía a escolarização da criança paraense. Eram lições orientadas por uma ideologia de instrução que projetava a civilização do povo paraense.

Entendemos, no decorrer da pesquisa, que o investimento dos republicanos, primeiramente na instrução primária, era estratégico, levando em consideração que os alunos na fase infantil estão em pleno desenvolvimento cognitivo, logo, assimilam com mais rapidez e facilidade o que lhes está sendo ensinado. Acreditamos também que, como os ideais republicanos apontavam para o futuro progresso do país, o mais viável era se preocupar prioritariamente com a educação dos futuros cidadãos, dos futuros trabalhadores da modernidade, em que iriam se transformar as crianças daquela época.

Com base nessas finalidades do pensamento republicano, zelar incansavelmente pela ordem e pela moral em busca do progresso do país era atitude de ordem nas escolas, que, na contramão do índice de analfabetos registrado, investia fervorosamente no embelezamento da capital paraense no sentido de se criar uma imagem de civilização.

De acordo com os objetivos desse artigo, analisamos criticamente os dados oriundos da bibliografia consultada, de modo que atestamos que a escola tentou desenvolver com afinco sua principal função na época, que não era simplesmente a alfabetização, mas sim valer-se desta para reproduzir os ideais republicanos que levantava a bandeira do amor, da moral e dos bons costumes em favor da pátria brasileira, ficando a verdadeira aprendizagem, em segundo plano.

No referido período ao qual a pesquisa se delimitou, constatamos que investir na instrução primária consistia em preparar as crianças para viverem em uma futura sociedade civilizada, com intuito de posteriormente adequá-los a determinadas funções que estariam a serviço do incremento do país. A promulgação de regulamentos nas escolas era uma forma de instruir e orientar os educadores a seguirem uma nova pedagogia, a pedagogia moderna de ensino.

REFERÊNCIAS

COELHO, Maricilde O**. A escola primária no estado do Pará (1920-1940)**. São Paulo, 2008.

DECRETO N. 981- DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890, Brasil, 1890.

FRANÇA, Maria do P.S.G de S.A de. Implantação Dos Grupos Escolares no Pará: 1899 a 1900In:História dos grupos escolares no estado do Pará (1899-1930),**Relatório Final de Pesquisa.Projeto Financiado Pelo CNPQ**-Edital N° 14/2011.Belém, 2015.

FARIAS, Keila de J.C; FRANÇA, Maria do P.S.G de S.A de. Grupos Escolares e Escolas Isoladas no Pará: 1915 a 1920. In:História dos grupos escolares no estado do Pará (1899-1930),**Relatório Final de Pesquisa.Projeto Financiado Pelo CNPQ**-Edital N° 14/2011.Belém, 2015.

LIMA, Maria do S. P**. Infância, Educação e Criança:** uma análise histórico--literária nas obras Serrões de Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira **(1897-1920)**. Tese de Doutorado. 259p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2015.

MORAES, Bárbara Daniele Damasceno. **Vilas, "logares" e cidades: a história da educação rural do Pará na primeira república 1889-1897**. Belém: 2013.

MORAES, Felipe Tavares de. **A educação no primeiro governo de Lauro Sodré (1886-1897):** os sentidos de uma concepção político-educacional republicana. Belém:2011.

_____. O primeiro governo de Lauro Sodré e sua concepção político-educacional republicana: As reformas educacionais, seus objetivos políticos e finalidades educacionais. Org. ARAÚJO, Sônia Maria da Silva, et.al. **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano.** Belém: EDUEPA, 2015.

REGULAMENTO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E ESPECIAL DO ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO DO PARÁ. Pará, 1890.

RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA**.** Pará. 1900.

SÁ, Elizabeth de. **De aluno às representações da escolarização da infância no Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, A.M; COSTA, M.A.T. **A escola primária no contexto da primeira república:** apontamentos teóricos. Revista Eletrônica Cientifica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v.3, n.07, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

MÃOS ENCANTADAS: Artesanato na Educação Infantil

Tyciana Vasconcelos Batalha
alftyci@gmail.com
Waleria Lindoso Dantas Assis
walerialindoso@hotmail.com
Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
josybraga45@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Departamento de Educação II
São Luís, Maranhão

RESUMO

Este artigo apresenta a realização do Projeto "Mãos Encantadas", que consiste em demonstrar como introduzir através de uma aprendizagem divertida, conceitos do trabalho artesanal brasileiro, tão conhecido pela sua criatividade, de modo a desenvolver diversas habilidades motoras e cognitivas durante a criação e confecção de produtos artesanais locais e regionais, com as crianças da creche com idade de 03 anos. O objetivo principal deste artigo, é desenvolver habilidades entre a professora e as crianças, de modo que, além de atender o currículo da educação infantil, seja também a de criar momentos para criações e aprendizagem significativas e que fazem sentido para elas. Para fundamentação teórica, utilizou-se autores como: BARBOSA (2011), HOLM (2007), MARTINS, PICOSQUE e GUERRA (1998), entre outros; e, dispositivos legais que versam sobre a temática, como: BNCC (2017) e LDBEN (1996). Justifica-se esse artigo, por entender que a Educação Artística estimula a criatividade, a imaginação e a coordenação motora visando a sua formação global da criança. Assim, a medida em que elas desenvolvem técnicas diversas, elaboram suas próprias ideias interagindo entre si e com os outros. A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa exploratória com enfoque qualitativo, e como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a observação participante, o registro reflexivo e as atividades propostas no projeto com uma turma de creche, no turno matutino. Desenvolvido em uma escola de Educação Infantil da rede pública Municipal de São Luís Maranhão. O Projeto foi planejado para ser abordado durante o primeiro semestre no ano de 2018, 01 vez por semana, com o apoio de toda equipe pedagógica da escola. Este projeto está abrangendo somente uma das turmas da creche, e o público–alvo foram as crianças de 03 anos de idade; e consistiu inicialmente em fazer a explicação do projeto, através do contato com vídeos e exposição da variedade do artesanato regional, com apresentação de material visual necessário para a produção das peças, como são feitas, pintadas, montadas, correlacionando com a história envolvida por de trás dessa cultura regional. Posteriormente as habilidades foram e serão desenvolvidas em cada modalidade, utilizando materiais como: madeira, tintas, tecidos, argila e ferramentas adaptadas.

Esperamos com este projeto proporcionar a interdisciplinaridade, construindo referências sobre a importância do artesanato na nossa cultura, desenvolver a imaginação da criança, e proporcionar uma aprendizagem de forma lúdica e divertida, favorecendo a compreensão sobre a importância da arte na educação infantil, para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Artística; Cultura; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em demonstrar como introduzir através de uma aprendizagem divertida, conceitos do trabalho artesanal brasileiro, tão conhecido pela sua criatividade, algumas técnicas, tais como: marcenaria, pintura, costura e olaria, de modo a desenvolver diversas habilidades motoras e cognitivas durante a criação e confecção de produtos artesanais locais e regionais.

Utilizando ferramentas de acordo com a faixa etária, materiais adequados e adaptados, que não ofereçam riscos as crianças, proporcionando experiências divertidas, semeando o gosto pelo artesanato e o interesse por diversas manifestações artísticas. Desta forma promovendo o desenvolvimento cultural e sua apreciação desde a primeira infância.

A intenção inicial foi aplicar o projeto na turma da creche, no turno matutino, em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís, Maranhão. Com a finalidade de desenvolver habilidades entre a professora e as crianças, de modo que, além de atender o currículo da educação infantil brasileira (concebido pelo conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, entre outros), seja também a de criar momentos para criações e aprendizagem significativas e que fazem sentido para elas.

O artesanato e a criança

Trabalhar com artesanato na Educação Infantil é uma excelente maneira de desenvolver a habilidade tátil das crianças, de natureza tridimensional, criando oportunidade aos pequenos de pensarem em estruturas, formas e figuras, assim, as crianças experimentam de maneira lúdica, técnicas para a criação de brinquedos e objetos variados. Esse processo possibilita a criança trabalhar de forma criativa com imaginação, compreendendo as adaptações que podem ser feitas para atingir a forma desejada. Por este motivo, a "arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. (...) é uma forma diferente de interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano" (BARBOSA, 2003, p.4).

O artesanato proporciona às crianças vivenciar situações estruturadas de aprendizagem para despertar interesse e pesquisa a respeito dos diversos contextos e campos de experiências, de modo a criar espaços que as convidem a vivenciar desafios e sentir-se provocadas a resolvê-los. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no artigo 26, parágrafo 2º "A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber".

Para a atividade infantil, o prazer de manipular, experimentar e recriar oferece um vasto campo, a simples manipulação de materiais (gravetos, argila, carvão), sem aparente objetivo, como desenhar e rabiscar na areia ou em uma folha, já representa importante etapa para compreensão de suas qualidades e possibilidades, e este processo é integrado na Educação Infantil, por meio da valorização do brincar.

O desenvolvimento das habilidades manuais decorre espontaneamente, como treino divertido para as futuras atividades adultas, o ponto de partida é o lúdico, em que as oficinas proporcionarão conhecimentos (Linguagem e imaginação, traços, sons, cores e formas, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Sendo assim "a criança não pode compreender a arte se não a conhece. É tarefa do Educador sensibilizar a criança para que possa ser um receptor da arte moderna e contemporânea e até um produtor" (BUORO, 2000, p.10). Por intermédio da arte a criança aprenderá que problemas podem ser solucionados e decisões tomadas, mas o maior valor estará na experiencia adquirida, onde a livre criação proporcionará a criança auto vivência e sadia autoconfiança.

A arte trabalha com os sentimentos, as sensações e estimula o desenvolvimento por meio das interações no brincar, e o professor deve estar sempre presente, disponibilizando diversos materiais para auxiliar as diferentes descobertas individuais das crianças. Por este motivo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.94), explicam que: "(...) a aula de arte não é apenas a sala de aula, (...) é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins (...) abrirão oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção e da imaginação".

A arte deve ser entendida como uma forma de experiência e interação com o cotidiano, nessa perspectiva, corroboramos com Dewey (1980, p.91):

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias...

Percebemos que a arte enquanto experiência, deve ser vivida no dia-a-dia escolar, desde a Educação Infantil, favorecendo assim a praticidade e

a articulação com a vida e a cultura. Segundo Barbosa (1991) a arte não está separada da sociedade, das emoções e das ideias, mesmo que mude de tempos em tempos, ainda continua sendo influenciada pelo meio. A história é construída a partir do olhar da criança, que examina uma obra de arte e estabelece relações entre as outras artes e as manifestações culturais.

Desta maneira a arte deve favorecer uma educação prazerosa, o pensamento crítico, o estímulo para recriar, segundo sua própria visão de mundo, visto que "o aluno expressar-se-á pelo desenho (...) pelo qual se dirá o que viu, o que pensa e o que sente, devendo-se dar a criança inteira liberdade nas manifestações, (...) contribuindo-se desse modo também para lhe desenvolver a iniciativa e a capacidade de Criar" (BARBOSA, 2011, p.163).

Quando se trabalha na Educação infantil, de acordo com Holm (2007, p.12), a arte não ocorre de forma isolada, pelo contrário, "engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto", por este motivo o papel do professor deve ser de participador e não de controlador.

As experiencias e interações promovidas pela educação artística

De acordo com a Base Nacional Curricular é preciso garantir nas escolas de Educação Infantil espaços e tempos para que as crianças produzam e apreciem arte, contribuindo desta forma, para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão singular de cada uma, por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.

O Projeto Mãos Encantadas, ainda se encontra em desenvolvimento, por este motivo falaremos um pouco sobre as nossas primeiras impressões e o que pretendemos alcançar como resultado final. Estamos utilizando e utilizaremos recursos lúdicos e divertidos. As crianças tiveram e terão acesso, a cada nova técnica, inicialmente ao fundamento teórico, de onde vem, quem são os criadores, contato com vídeos e exposição da variedade do artesanato regional, com apresentação de material visual necessário para a produção das peças, como são feitas, pintadas, montadas, correlacionando com a história envolvida por de trás dessa cultura regional.

Posteriormente, promoveremos oficinas com a participação de artesãos locais voltada para orientação das professoras na aquisição de conhecimento teórico e prático básicos de marcenaria, pintura, costura e olaria. Criação e desenvolvimento das ferramentas adaptação para faixa etária.

A etapa seguinte é o procedimento do trabalho, onde as habilidades são desenvolvidas em cada modalidade. Utilizamos materiais como: madeira, tintas, tecidos, argila e ferramentas adaptadas, onde as crianças apreenderão serrar, furar, pregar, parafusar, entalhar, construir e montar,

fazer aplicações, técnicas de pinturas e modelagem de personagens do nosso folclore, proporcionando a interdisciplinaridade, construindo referências sobre a importância do artesanato na nossa cultura.

Como atividade extra aula, iremos visitar ao museu no Reviver e Ceprama, localizados no Centro Histórico de São Luís - Maranhão. Apreciar o artesanato deixado pelos indígenas na nossa cultura, maquetes construídas pelos alunos representando nossa cultura artesanal. Vivenciaremos situações de produção que envolvam a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem e da colagem.

METODOLOGIAS UTILIZADAS

Durante as atividades de artes foram apresentados diferentes utensílios e objetos de artesanato maranhense; produção de trabalhos manuais usando técnicas variadas como pintura, colagem, massinha, argila para fazer modelagem. E tivemos a satisfação de confirmar por meio das atividades desenvolvidas, que as crianças aprendem brincando, quando são incentivadas a explorar, a desafiar suas possibilidades e superar seus limites. Deste modo afirma Cunha (1999, p.14)

> Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

Percebemos que as atividades desenvolvidas levam as crianças a participarem de momentos diferenciados dentro e fora da sala de aula, pois nas práticas escolares, o que percebemos como encaminhamentos para a Educação Infantil são: folhas em branco para as crianças desenharem, jornais para serem recortados ou rasgados, a utilização de massinhas de modelar como entretenimento, tinta para pintarem, e ao termino os trabalhos são guardados com um único objetivo, serem mostrados para os pais. Então nos perguntamos, qual o sentido das atividades desenvolvidas?

As atividades propostas em sala de aula não devem ter a finalidade do "porque sim", corroboramos com Holm (2004, p.84), quando afirma que as crianças deveriam aprender "a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas (...). Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte".

Como o artesanato, é uma atividade laboral tão comum entre as famílias maranhenses e excelente maneira de desenvolver a habilidade tátil das crianças, de natureza tridimensional, fugindo do habitual modo de trabalho

bidimensional restritivo, da simples colorização de desenhos e outros impressos. Criamos oportunidade para os pequenos pensarem em estruturas, formas e figuras, assim experimentando de maneira lúdica, técnicas para a criação de brinquedos e objetos variados. Pois de acordo com Base Nacional Curricular Comum - BNCC (p.45), as crianças devem "desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros".

Portanto, optamos por mostrar exemplos do artesanato regional, incluindo brinquedos de madeira, escultura simples de barro, como boizinhos, casinhas, chapéus e outros objetos comuns às comunidades rurais, mostrando de que materiais eram feitos, incluindo palha e tecidos, visto que, devemos "utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais" (BNCC, p.46).

Assim, fomos introduzindo por meio de uma aprendizagem divertida, conceitos do trabalho artesanal brasileiro, e que tais métodos eram simples, dando assim aos pequenos, um estímulo necessário para alavancar sua atividade criativa. Passamos a trabalhar o desenvolvimento de diversas habilidades motoras e cognitivas durante a criação e confecção de exemplos de artesanato local, respeitando as limitações objetivas da faixa etária, utilizando ferramentas e materiais adequados, que não ofereciam riscos as crianças.Proporcionamos experiências divertidas no cotidiano, utilizamos para isso, o recurso de Datashow apresentando vídeos sobre nossas manifestações culturais, fizemos diversos passeios virtuais pelas imagens em reprodução da nossa cidade, o local onde se encontram a matéria prima para confecção do artesanato, entre outros, visto ser infinito as possibilidades de acesso por meio da internet. Dessa forma, por meio de recursos lúdicos e divertidos, as crianças foram tendo acesso ao fundamento teórico, de onde vem, quem foram os criadores, através de vídeos e exposição da variedade do artesanato regional, com apresentação de material visual necessário para a produção das peças, como são feitas, pintadas, montadas, correlacionando com a história envolvida por detrás dessa cultura regional. Em seguida, fomos promovendo pequenas oficinas entre eles, onde as habilidades foram sendo desenvolvidas, possibilitando as crianças o contato com diferentes materiais: madeira, tintas, diferentes tecidos, argila, pedraria, palito de picolé, ferramentas adaptadas, entre outros. Aprendemos técnicas de pinturas simples (FIGURA 01) e pontilhismo com tinta guache (FIGURA 02), criação da nossa própria tinta a partir do papel crepom, modelagem de argila na fabricação de peças e animais (FIGURA 03), proporcionamos também a interdisciplinaridade, construindo referências sobre a importância do artesanato na nossa cultura.

FIGURA 01: Criança da creche fazendo pinturas simples em madeira.

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2018)

FIGURA 02: Criança da creche usando a técnica do pontilhismo com guache.

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2018)

FIGURA 03: Crianças da creche produzindo animais com argila e decorando com lantejoulas

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2018)

Tentamos incentivar o gosto pelo artesanato local e o interesse por diversas manifestações artísticas, promovemos o desenvolvimento cultural e sua apreciação desde a primeira infância. Optamos por modificar o modelo tradicional de produzir artes visuais, que se resumem a pinturas simples, rabiscos e garatujas, a dá sentido maior para as crianças, como foi o exemplo da criação dos animais para a hortinha da escola (FIGURA 04), que trouxe tanta satisfação para elas.

FIGURA 04: Crianças da creche colocando os animais produzidos na horta da Escola.

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2018)

Nem tudo foi desenvolvido com sucesso, tivemos algumas dificuldades no processo Batista (2008, p. 60) descreve bem quando afirma que: "[...] a relação que se estabelece entre o proposto pelo adulto e o que de fato é vivido pelas crianças não é linear nem simétrica, mas permeadas pelo conflito e tensão entre esses sujeitos que vivem diferentes papeis". Entretanto foi possível desenvolver habilidades manuais tanto para as crianças, quanto para nós, professoras. De modo que, além de atender o currículo da educação infantil brasileira, que é concebido pelo conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, entre outros, seja também a de criar momentos para aprendizagem e criações que fazem sentido para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conteúdos do registro reflexivo (revisão das anotações, procedimentos, imagens registradas das diferentes etapas, organizados e preparados pelas professoras, revelando as demandas, e necessidades

das crianças), e o acesso das crianças à memória do que viveram, das experiências e produções, para criarem novas conexões entre aprendizagens e conhecimentos, podemos inferir que, para as crianças produzirem era necessário primeiramente o sentimento de segurança.

Apesar da pouca idade, 03 anos, o fato de demonstrarmos como o objeto poderia ser feito, por meio de imagens e vídeos, facilitava a construção dos mesmos. Além da motivação continua da professora titular, que estava sempre presente. Foi possível notar diferenças quando comparamos a turma da pesquisa com a turma 02. As crianças da nossa turma de pesquisa, devido o acesso a arte e a sua criação, ficaram mais autônomas, confiantes, tinham segurança em trabalhar com a coordenação motora fina, faziam uso da linguagem oral com frequência, além de ter mais atenção durante as atividades e instruções das professoras.

O modo como a interdisciplinaridade está sendo trabalhada na creche, possibilitou o entrelaçamento da arte, cognição, emoção e corporeidade, auxiliando no desenvolvimento dos pequeninos. Esperamos com este projeto proporcionar a interdisciplinaridade, construindo referências sobre a importância do artesanato na nossa cultura, desenvolvendo a imaginação e proporcionando uma aprendizagem de forma lúdica e divertida, favorecendo a compreensão sobre a importância da arte na educação infantil, para o desenvolvimento das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: cortez, 2011.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância/CCE/UFSC**, Florianópolis, v. 10, n.18, p. 53-67, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/1106>. Acesso dia 15 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36.

DEWEY, John. **John Dewey.** Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

HOLM, A. M. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

_____. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo:** poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

O BRINCAR, O CUIDAR E O EDUCAR, ENTRE O *PENSADO* E O *PRATICADO*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ÁREA RURAL DE SÃO LUÍS/MA

Ione da Silva Guterres
ioneguterres@hotmail.com
José Carlos de Melo
mrzeca@terra.com.br
Tyciana Vasconcelos Batalha
alftyci@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar como as crianças da pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas no cotidiano de uma instituição pública municipal da área rural de São Luís/MA e qual a relação das experiências das educadoras entre o pensado e praticado. Fundamentamo-nos nas contribuições presentes do legislativo brasileiro, tais como: a CF (1988), no ECA, (1990), na LDB (1996), no DCNEI (2009), no RCNEI, (1998), PME (2015-2024) e na BNCC (2017), dentre outros documentos legais e no conjunto de teóricos que justificam pesquisas e reflexões acerca do trinômio: o brincar, o cuidar e o educar, conforme a saber: Arce (2010), Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012), Kuhlmann Jr. (2010), Quinteiro (2003), entre outros. A metodologia utilizada apresentou enfoque qualitativo, com levantamento bibliográfico e de campo. Utilizou-se da observação participante e entrevista semiestruturada como técnica e instrumento de coleta de dados, sendo aplicada a oito sujeitos: seis educadoras, uma coordenadora e uma gestora. Os resultados parciais evidenciaram que a instituição educativa investigada em relação à pré-escola, possui uma proposta curricular em que o brincar, o cuidar e o educar estão sendo parcialmente respeitados. Verificou-se a necessidade de os profissionais da instituição reverem e estruturarem seus planos de trabalho, contemplando o trinômio como centro da proposta curricular da instituição.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica; Rotina; Infância.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, os educadores e teóricos justificam nos seus trabalhos, uma prática pedagógica para a educação infantil que envolva o brincar, o cuidar e o educar, considerando a criança como sujeito competente de saberes. A legislação educacional brasileira também converge para esta

prática pedagógica na qual o brincar, o cuidar e o educar estejam presentes no processo de desenvolvimento da criança.

Cabe, por oportuno, destacar que o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado, bem como as definições sobre Educação Infantil e Criança, encontram-se garantidas na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo o Artigo 4º, deste documento define que às propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciem, construa sua identidade pessoal e coletiva, brinque, imagine, fantasie, deseje, aprende, observe, experimente, narre, questione e construa sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa buscou investigar como as crianças pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas no cotidiano das instituições públicas municipais de São Luís/MA, bem como o que dizem as experiências e os discursos dos professores da educação infantil pública do município de São Luís.

Para responder ao objetivo, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e de campo. A coleta de dados foi realizada por meio da observação e a entrevista semiestruturada aplicada a dez sujeitos, sendo eles: uma gestora; uma coordenadora e oito professoras, numa instituição pública municipal de Ensino da Educação Infantil, denominada de Unidade de Educação Básica "Vila Área Verde"[4], localizada num bairro da área rural de São Luís/MA.

Assim, justifica-se nesta pesquisa o interesse acerca da importância de pesquisar o objeto de estudo (o brincar, o educar e o cuidar), a partir da trajetória das autoras enquanto professoras da rede pública municipal de São Luís e pesquisadoras na área da Educação Infantil, bem como membros do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância e Docência (GEPEID), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Dessa forma, acreditamos que pesquisar sobre o trinômio: o brincar, o cuidar e o educar, justifica-se pela necessidade de desvelar as experiências e os discursos dos professores da educação infantil pública do município de São Luís que atuam com as crianças, bem como oferecer as equipes que atuam na educação infantil juntamente com familiares e pessoas da comunidade um instrumento adicional de apoio ao ato de brincar, cuidar e educar na infância.

[4] O nome da instituição pesquisada é fictício, pois tem a intenção de respeitar os princípios éticos da pesquisa. A escolha do nome fictício ocorreu devido a área verde que a escola possui e as práticas docentes estarem voltadas para atividades que privilegiem o desenvolvimento do patrimônio ambiental.

Espera-se que o presente estudo traga visibilidade para as instituições educacionais públicas municipais de São Luís, bem como expresse sua importância para o desenvolvimento integral da Educação Infantil ludovicense.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar fundamentação a este escrito, revisitamos as contribuições de pesquisadores da área da Educação Infantil que tratam do brincar, cuidar e educar: Arce (2010), Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012), Kuhlmann Jr. (2010), Quinteiro (2003), entre outros. Fizemos ainda um apanhado de documentos que versam sobre o objeto de estudo pesquisado: a CF de 1988, no ECA, Lei nº 8.069/1990, na LDB nº 9394/96, na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa a DCNEI (2009), no RCNEI (1988), no PME (2015-2024) e na BNCC, (2017).

Salientamos que,ao pensar no trinômio: brincar, educar e cuidar demos ênfase aos documentos do legislativo nacional que garantem e legitimam a importância dos educadores articularem nas suas práticas como eixo fundamental de trabalho docente na Educação Infantil, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), nos Art. 4°, Art. 5°, assegura 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-los a salvo de toda forma".

Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988, garante no: Art. 208 - IV - "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: "[...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" (BRASIL, 2017, p. 159).

Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, a LDBEN é um marco histórico educacional nacional e caracteriza este nível da educação como primeira etapa da Educação Básica. Em consonância com a Constituição Federal (1988), a LDB 1996 assegura: Art. 4 "II – atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade". Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa de educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade. Art. 30 – "A educação infantil será oferecida em: I) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II) pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade". Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2017, p,8 -14).

Convém ponderar que, para efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (2010), as práticas pedagógicas que compõem

a proposta curricular da Educação Infantil, devem romper com dois modos de educação, o assistencialista e o escolarizante, partindo do princípio que a criança é o centro do planejamento curricular, onde o professor tem que planejar conforme a necessidade desta criança, pois ela traz uma cultura que não pode ser desvalorizada e sim aproveitada. Sendo assim exige uma reflexão sistemática, em relação as práticas educativas que promovam a formação participativa e crítica das crianças, garantindo experiências bemsucedidas de aprendizagens, respeitando suas manifestações culturais, com direto a se expressar, respeitando sua diversidade, respeitando o direito de elas serem cuidadas e educadas.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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, p.36)

Dessa forma, a visão de criança nos documentos da legislação nacional deixa claro que a criança deve ser considerada como centro do planejamento escolar e sujeito histórico e de direitos, portanto torna-se um desafio que se coloca para a instituição educativa, em especial para o trabalho docente, pois é necessário que o professor (a), transcenda a prática pedagógica centrada no professor e volte os olhares para a criança, propiciando praticas docentes que desenvolvam o brincar, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com realização de levantamento bibliográfico e de campo, uma vez que visa proporcionar ao pesquisador melhor familiaridade com o objeto de estudo: “o brincar, o educar e o cuidar”, considerando assim, será possível aprofundar-se no mundo dos significados, produzindo informações e fidedignidade interpretativa. Para Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, pois:

> Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por

> pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Conforme assevera Minayo (2012, p. 26): "para efeitos práticos da pesquisa qualitativa é possível dividi-la em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo, a análise e tratamento do material empírico e documental".

A fim de cumprirmos com a coleta dos dados para pesquisa, foram utilizados como instrumentos: a entrevista semiestruturada, a observação e o questionário. Para Minayo (2012, p. 63), embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, a observação e o questionário são os instrumentos principais desse tipo de trabalho, pois "enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores".

Por conseguinte, após a leitura compreensiva do conjunto do material coletado, utilizamos a categorização dos dados para classificar os depoimentos dos respondentes, a partir das ideias associadas ao processo de formação continuada e desempenho profissional dos docentes nas áreas rurais que ainda não adquiriram essa formação ou que encontram em processo de formação continuada.

Em síntese, faremos sugestões possíveis de serem concretizadas na melhoria das ações pedagógicas no tocante a articulação do trinômio: o brincar, o educar e o cuidar, bem como possibilitaremos espaço para discussões de práticas inovadoras e criativas, pensadas a partir da ideia de que as crianças são sujeitos históricos, capazes de desenvolver uma atitude curiosa diante do processo de aprendizagem. Portanto a pesquisa não pretende esgotar o assunto e sim contribuir para a melhoria do desenvolvimento integral da instituição de ensino investigada.

OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Conforme exposto na introdução, o espaço pesquisado foi uma instituição de educação pública municipal da Educação Infantil de São Luís, localizada na área rural de São Luís, denominada de Unidade de Educação Básica "Vila Área Verde", localizada num bairro da área rural de São Luís/MA. Realizamos a pesquisa no período entre os meses de janeiro a abril de 2018. Contou-se com a participação de oito sujeitos, todos pertencentes ao sexo feminino sendo eles: uma gestora; uma coordenadora e seis professoras. A observação participante ocorreu como visita realizada na escola duas vezes na semana, conforme o Termo de Esclarecimento e Consentimento.

Com as visitas realizadas na escola, foi possível perceber como as crianças brincam, são cuidadas e educadas e quais são as experiências e discursos das docentes. A partir da observação e da entrevista semiestruturada,

verificamos que as professoras desenvolvem um trabalho docente orientado pela coordenadora pedagógica com práticas que privilegiem o brincar, o cuidar e o educar.

Ao ser indagada, a gestora[5] revelou-nos informações importantes sobre os dados históricos, a fundação da escola e contexto a qual a escola está situada. Conforme a gestora: "o nome da instituição investigada foi escolhido em homenagem a um líder comunitário muito atuante no bairro, o contexto e realidade a qual a escola está situada é uma área de vulnerabilidade social, porém a escola não tem problema com a comunidade" (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA/2018).

Quanto ao quantitativo de crianças que frequentam a escola, a infraestrutura da escola, recursos didáticos e equipamentos, adequados para a faixa etária, espaço físico para as atividades que propiciem o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, a gestora comenta que:

> O número de crianças que frequentam a escola é de 168 crianças, sendo distribuídas, 51 crianças em Creche (matutino e vespertino) e 117 crianças na pré-escola. Possui 6 (seis) salas de aulas e varandas. A iluminação é precária, nas varandas é arejado. A escola é alugada, é uma casa de moradia, adaptada para a escola, portanto não tem estrutura de uma escola de educação infantil. As mesas e cadeiras são adequadas para a faixa etária, para as atividades que envolvam jogos e brincadeiras temos o quintal. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA/2018)

Quanto aos aspectos pedagógicos da escola, a gestora nos informou que a escola possui 11 (professores especialistas) e graduados em diversas áreas: História, Pedagogia e Filosofia. No momento da realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, manteve-se o foco nas experiências e os discursos dos professores da escola, investigando como as crianças da pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas.

Perceber como as crianças brincam, são cuidadas e educadas, foi um desafio durante a realização da pesquisa, foi necessário voltar o olhar pesquisador a fim de desvelar as práticas e experiências docentes, entre o dito e o praticado. Durante a entrevista com as seis professoras, percebemos que as mesmas nos revelaram dados importantes para a pesquisa.

Convém destacar o nível de escolaridade no quadro 1, das seis professoras entrevistadas, a fim de analisarmos os discursos e experiências das mesmas na Educação Infantil. As professoras serão representadas pelas siglas PE1, PE2, PE3. PE4. PE5. PE6.

[5] Nesta instituição, a gestora também ocupa a função de coordenadora pedagógica. É graduada em Pedagogia, especialista em Planejamento Educacional e Educação Infantil e mestranda em Docência Superior. Exerce a função nesta instituição há cinco anos.

Quadro 1- Nível de escolaridade dos docentes entrevistados.

SUJEITOS INDAGADOS	NIVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES ENTREVISTADOS
PE1	Graduada em Filosofia e especialista em Psicopedagogia
PE2	Graduada em Filosofia e especialista em Práticas Inclusivas
PE3	Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial
PE4	Graduada em Pedagogia e Especialista em coordenação e Psicopedagogia
PE5	Graduada em Pedagogia e especialista em Psicologia Institucional e Psicopedagogia
PE6	Graduada em Licenciatura em História.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Verificou-se que a partir da formação das docentes, as crianças são cuidadas e educadas de maneiras diversas, pois apesar de serem acompanhas pela coordenação pedagógica, observamos que as PE1, PE2 e PE6, sentem-se inseguras no trabalho docente relacionado a Educação Infantil. Não basta ter formação em licenciatura exigida pela Lei nº 9394/96, Art. 62:

> 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, 2017, p. 22)

Depreende-se que as crianças pequenas possuem necessidades específicas ligadas ao desenvolvimento e demandam atenção e cuidados por parte das docentes que atuam na Educação Infantil, considerando que esta etapa de ensino é repleta de singularidades. Ademais, o trabalho docente deve ser ter como eixo as interações e a brincadeira em todas as atividades. O planejamento pedagógico, nesse contexto, passa a ser tarefa bastante sofisticada, que exige trabalho coordenado entre a equipe docente e a gestão escolar.

A observação e a entrevista nas seis turmas da Educação Infantil permitiram perceber que a brincadeira, o cuidado e a educação, trabalhados na instituição, atendem parcialmente os documentos legais, tais como: DCNEI (2009), RCNEI (1998), BNCC (2017), dentre outros e no conjunto de teóricos que justificam pesquisas e reflexões acerca do brincar, conforme a saber: Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012).

Assim esse aspecto fica evidente, em entrevista com as professoras, ao questionarmos sobre como as crianças de creche e pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas na instituição a qual atuam:

> PE1 - As brincadeiras, na maioria são livres, mas sempre com o olhar da professora (Professora do Infantil II/B).
>
> PE2 - De maneira organizada, direcionada com o intuito de manter a interação no espaço escolar e garantir a ludicidade e os cuidados necessários as crianças. (Professora Creche).
>
> PE3 - No caso, as crianças da nossa escola, são felizes... (pausa) e nós também, porque temos a frente do processo pedagógico a nossa gestora, que também é a nossa coordenadora pedagógica, pois ela exerce as duas funções, além de ser pedagoga e especialista em Educação Infantil, é uma pessoa que dar o direcionamento muito grande para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil, no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária, principalmente através das brincadeiras e vivências práticas (Professora do Infantil I/A).
>
> PE4 - Tento organizar um ambiente acolhedor, seguro e que possibilite que a criança explore. É um desafio para mim, mas com esforço acabo conseguindo. Trabalho com rotina, pra eles terem ideia de organização. Recebo eles com brinquedos, após sentamos na rodinha, faço contação de histórias, musicalização, levo alguns instrumentos musicais, trabalho com pintura a dedo, recorte e colagem com a mão. Permito que eles brinquem com materiais recicláveis (tampinhas, litro pet, etc.), correm no terreiro, pegam na areia, sentem a terra, pulam, dançam. Faço tudo para que eles tenham uma boa aprendizagem (Professora da Creche).
>
> PE5 - Utilizamos jogos e músicas como forma de aprendizagem mais significativa. As crianças conseguem construir novos saberes a partir da proposta lúdica (Professora do Infantil II/ A).
>
> PE6 – Com carinho e atenção, observando as brincadeiras espontâneas e interagindo com elas no sentido de orientá-las. Nós permitimos que brinquem e divirtam-se do modo que escolherem, mas isso não quer dizer que fiquem sozinhos (Professora do Infantil I/ B).

Ao analisarmos a fala das docentes, fica evidente que há uma preocupação com práticas docentes que privilegiem atividades relacionadas às brincadeiras, a educação e ao cuidado. Desse modo, as professoras atentam para a realização de vivências práticas que promovam o desenvolvimento da criança.

Assim percebemos que as docentes não possuem uma concepção educacional assistencialista, preocupando-se apenas com o bem-estar social,

não atendendo às determinações legais. As crianças da creche permanecem e são tratadas com carinho, com uma equipe de profissionais que assumem a função de cuidar delas, os quais se preocupam com questões relacionadas à higiene e à alimentação. No entender do educador e historiador Kuhlmann Jr. (2010, p. 166): "a educação oferecida às creches e pré-escolas, na década de 1970, caracterizava-a como uma educação compensatória com caráter assistencialista e discriminatório".

Conforme Arce (2010, p. 21): "a instituição de Educação Infantil deve ser um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico".

Para que ocorra de fato as situações de aprendizagem dentro do espaço educativo as DCNEI (2010) orientam os docentes que se fundamentem com dois grandes eixos de trabalho para subsidiar as práticas educativas, explicitando no Art. 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitem às crianças experiências de narrativas, recriem, em contextos significativos, ampliem a confiança em atividades individuais e coletivas, possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia, possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações, cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade, propiciem conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, proporcionando também a interação com materiais tecnológicos diversos. (BRASIL, 2009, p. 04)

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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, p.36)

Em buscas de pistas que permitam apreender ainda mais acerca do objeto de estudo, continuamos a entrevista questionando às professoras sobre o que dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição a qual

atuam e o que poderia melhorar em relação às experiências docentes que são pensadas e praticadas, para que as crianças se desenvolvam integralmente. Todas as respondentes foram unânimes ao afirmarem que:

> O trabalho docente fica a desejar, devido a falta de infraestrutura da escola como espaço de Educação Infantil, pois reconhecem que não tem uma pia adequada, um banheiro adequado e que fazem cotidianamente as adequações necessárias. Só existem dois banheiros, um que a PE3 denomina de "suíte", porque o banheiro fica dentro da sala e acabando atendendo a todas as crianças, pois o outro banheiro fica no corredor. E o que poderia melhorar a situação seria a construção da nossa escola, pois a escola já foi construída numa associação comunitária do bairro, como estava fragilizado com problemas de água, energia elétrica, espaço precário, a escola não iniciou o ano letivo. Foi necessário que a gestora buscasse orientação junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para alugar outro espaço para funcionar a escola, que é este, a qual estamos há quase 3 (três) a 4 (quatro) anos (Informação Verbal, grifos nossos).

Tais considerações apontam o que Quinteiro (2003) afirma sobre os saberes constituídos sobre a infância no Brasil e as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de "adulto em miniatura", e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2003, p.05).

Para Faria e Dias (2012, p.67), o termo cuidar traz a ideia à preservação da vida, de atenção e de proteção, nesse contexto a escola cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene, já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social.

Diante disso, Kishimoto (2012, p. 11) afirma:

> A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.

Observamos que mesmo com a demonstração de educação, cuidado e momentos de brincadeira, as seis docentes entrevistas ainda conhecem pouco sobre a definição de Educação Infantil, bem como a concepção de brincar, cuidar e educar e os documentos que definem a importância desse trinômio

para o desenvolvimento integral da criança, conduto das seis entrevistadas apenas uma demonstrou segurança nessas informações, foi a PE3, pois segundo ela:

> *Os documentos oficiais definem que as crianças são sujeitos de direitos característicos dessa faixa etária e o brincar, o cuidar e o educar estão interligados, por isso a educação infantil precisa cuidar e ao mesmo tempo brincar. A brincadeira vai ser o ponto de partida para desenvolver esses aspectos que estão interligados. No caso, as crianças da nossa escola, são felizes por terem à frente do processo, a nossa gestora, que também é coordenadora pedagógica, ela é especialista na educação infantil. É uma pessoa que dar o direcionamento muito grande, para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária principalmente através das brincadeiras em vivências práticas (Professora do Infantil II).*

Na conversa com a coordenadora/gestora, indagamos sobre a proposta pedagógica da instituição investigada, procurando saber se a mesma é conhecida por todos, se a equipe conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição, se a proposta foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras e demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças, como resposta foi nos informado que:

> *A proposta pedagógica que usamos é a que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibilizou e já está defasada, consideramos que o objetivo da educação infantil é desenvolver nas crianças habilidades e as várias linguagens visando os aspectos motores, cognitivos, afetivos e emocionais, pois a concepção de criança que temos é de um sujeito ativo do processo e produtor de cultura usando várias linguagens, portanto a função da instituição é desenvolver as diversas aprendizagens das crianças atendidas nesta escola. (Gestora/ Coordenadora da escola)*

Tendo consciência dos depoimentos, entendemos que o espaço escolar pesquisado possui uma série de situações para que o brincar, o cuidar e o educar sejam garantidos.

Conforme dispõe, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME 2015-2024), nas metas e estratégias da Educação de São Luís, preconiza que nas metas 1.5 e 1.12:

> 1.5) Garantir a extinção dos anexos das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino até o 5º ano de vigência deste PME, construindo e/ou regulamentando espaços capazes de absorverem a demanda, assegurando-lhes todas as condições de funcionamento.

> 1.12) Garantir que as ações educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, da cidade e do campo, tenham como princípio a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demais legislações e documentos oficiais do município, estado e MEC, garantindo os padrões de qualidade dos serviços educacionais e as especificidades da etapa, modalidades e diversidades. (SÂO LUIS, 2015, p.55-56)

Diante da realidade observada, podemos considerar que o que dizem e praticam os educadores, depende diretamente da melhoria na infraestrutura da instituição e da garantia da meta 1 do Plano Municipal de São Luís, tornando o espaço mais adequado para o trabalho da Educação Infantil, como uma etapa que privilegie as crianças e suas particularidades.

Os resultados parciais evidenciaram que a instituição educativa, investigada em relação à pré-escola, possui uma proposta curricular em que o brincar, o cuidar e o educar estão sendo parcialmente respeitados.

Por fim, percebemos por parte da equipe da instituição um grande comprometimento com práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, no entanto, há muito que fazer no contexto da gestão municipal e no contexto das políticas públicas para legitimar o direito da criança da creche e pré-escola na zona rural de São Luís.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a importância do brincar como eixo dinamizador do currículo para o desenvolvimento da criança de 04 a 05 anos da educação infantil pública municipal de São Luís/MA.

Constatou-se que os oito sujeitos que foram indagados sobre o objeto desta pesquisa: o brincar, o cuidar e o educar, as respostas foram unânimes, pois as docentes entrevistadas, gestora e coordenadora, afirmaram nas suas falas e práticas que as crianças brincam, são cuidadas e educadas na instituição, pois apesar da infraestrutura da instituição, a equipe pedagógica possui uma relação de afeto e comprometimento educacional para com as crianças.

Um fato que foi relevante durante a pesquisa refere-se ao que dificulta na opinião das docentes entrevistadas, o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição a qual atuam e o que poderia melhorar em relação às experiências docentes que são pensadas e praticadas, para que as crianças se desenvolvam integralmente.

As respostas foram unânimes com relação a infraestrutura da escola e a possibilidade de terem um espaço de Educação Infantil de qualidade que atenda às necessidades e singularidades da criança. E o que poderia melhorar

a situação seria a construção da nossa escola, pois a escola já foi construída numa associação comunitária do bairro, como estava fragilizado com problemas de água, energia elétrica, espaço precário, a escola não iniciou o ano letivo.

Por fim, percebemos por parte da equipe da instituição um grande comprometimento com práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, no entanto, há muito que fazer no contexto da gestão municipal e no contexto das políticas públicas para legitimar o direito da criança da creche e pré-escola na zona rural de São Luís.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos". In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**? em defesa do ato de ensinar. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.** – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n º 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n.263 PDF)

_____Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:** MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 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. 86 p. – (Série legislação n. 125).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, D.F. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 07 jul. 2018.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil:** diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Anais. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ juciremaquinteiro.rtf>. Acesso em: 09 de out. 2017.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís**. 2014. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/PME%20%20versao%20preliminar.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018

O ESPAÇO/TEMPO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão
cleide-ferreira@hotmail.com
Dinairan Dantas Souza
dinairandantas@yahoo.com.br
Evanil de Almeida Cardoso
evalcar@gmail.com
Maurecilde Lemes da Silva Santana
maurecilde@gmail.com
Universidade do Estado de Mato Grosso, Curso de Pedagogia
Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Este artigo traz os resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado Primeiro ano do Ensino Fundamental: o olhar da criança de 6 anos de idade, com o objetivo de compreender quais os espaços de aprendizagens das crianças de seis anos, quando estas ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Utilizamos a abordagem qualitativa poresta abordagem viabilizar a inserção no espaço de investigação, o contato direto com o objeto e com os sujeitos da pesquisa, permitindo a integração com pessoas e com o local, como espaço de vivência onde as ações acontecem, aproximando o pesquisador daquilo que deseja pesquisar.Para a produção dos dados foi utilizado como instrumento a observação participante, que ocorreu entre os meses de abril a junho de 2017, junto à sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual, localizada na periferia do município de Cáceres-MT. A referida escola atende o Ensino Fundamental de 9 anosorganizado em Ciclos e Ensino Médio. As observações foram realizadas a partir da dinâmica da sala de aula, envolvendo aspectos da ambiência pedagógica, atitudes das crianças, a prática pedagógica da professora, os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, e como as crianças reagem frente a estes. Os sujeitos desta pesquisa foram 25 crianças matriculadas na turma única do 1º ano do 1º Ciclo mais a professora regente. As crianças são moradoras do bairro em que a escola se localiza e de bairros circunvizinhos. A professora tem formação em Pedagogia, há cinco anos atua na docência, e a turma pesquisada constitui sua primeira experiência na alfabetização. O referido projeto faz parte das ações desenvolvidas no grupo de pesquisa Contextos Educativos da Infância, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, na cidade de Cáceres, que teve início no ano de 2008. As discussões deste artigo trazem algumas preocupações acerca do universo de pesquisa a partir do entendimento do ser criança e da infância como um processo de construção das representações sociais, do tempo social que a criança, agente ativo, protagoniza nos diferentes espaços em que vive suas experiências. Desta forma, discutir a transição das crianças de seis anos

para o ensino fundamental e os espaços que estas crianças têm para as aprendizagens apresenta relevância sociale educacional no contexto atual. A escola investigada apresenta poucas adaptações às crianças do primeiro ano quanto aos espaços, aos materiais pedagógicos utilizados e nas práticas pedagógicas, o que representa um desfio nessa fase do ensino. Ao falar do desenvolvimento infantil é necessário falar de muitos aspectos que compõem as fases do ser criança. Reconhecendo essa multiplicidade de aspectos, neste artigo, focamos nos espaços físicos e sua importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Vivemos em um mundo adultocêntrico em que crianças existem, todavia, são pouco lembradas na hora da construção de infraestrutura para viver no mundo, negando-lhes a autonomia, existência. O espaço ideal precisa respeitar a criança como sujeito histórico e de direito, constituindo diferentes ambientes dentro de um mesmo espaço organizado de acordo com a faixa etária das crianças, e que permita propor desafios cognitivos e motores importantes ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Espaços e Materiais; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre os resultados parciais do projeto de pesquisa *Primeiro ano do Ensino Fundamental: o olhar da criança de 6 anos de idade*, que tem por objetivo compreender o olhar da criança de seis anos a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para entender esse processo, buscamos investigar o que as crianças dizem sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), observar como as crianças de seis anos de idade reagem ao contexto escolar e investigar a ação pedagógica no espaço/tempo da criança de seis anos de idade.

O referido projeto faz parte das ações desenvolvidas no grupo de pesquisa Contextos Educativos da Infância, da UNEMAT, na cidade de Cáceres que, desde o ano de 2008, vem tecendo discussões acerca desse universo de pesquisa, a partir do entendimento do ser criança e da infância como um processo de construção das representações sociais, do tempo social que a criança protagoniza nos diferentes espaços em que vive suas experiências.

Nosso foco neste estudo é com a criança de 6 anos, atualmente matriculada no primeiro ano do EF, conforme determina a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou essa etapa para nove anos de duração. A criança precisa ser vista como ser ativo, com especificidades, e as propostas pedagógicas devem atender as demandas da infância, por meio do trabalho de um profissional com formação consistente, com conhecimento sobre o sujeito com quem e para que vai trabalhar, consciente das ações que precisa desenvolver.

Os caminhos percorridos na pesquisa

Ao elaborar este trabalho de investigação, optamos por desenvolver uma postura de pesquisa qualitativa, tomando de empréstimo a definição de Bogdan e Biklen (1994, p.16) de "um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilha de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas". Essa abordagem aproxima o pesquisador daquilo que deseja pesquisar, ao viabilizar a inserção no espaço de investigação, o contato direto com o objeto e com os sujeitos da investigação, permitindo, ainda, a integração com pessoas e com o local, como espaço de vivência onde as ações acontecem.

Para a produção dos dados, realizamos a observação participante. De acordo com Correa (2009), a observação é uma técnica de investigação realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os sujeitos selecionados para a pesquisa, compartilha a vivência dos sujeitos, participando, de forma sistemática, ao longo do tempo da pesquisa. O pesquisador passa a interagir, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos, observando as manifestações e as situações vividas e vai registrando todos os elementos observados.

A observação foi realizada a partir da dinâmica da sala de aula, envolvendo aspectos da ambiência pedagógica, atitudes das crianças, bem como a prática pedagógica da professora, que teve por finalidade constatar quais atividades eram desenvolvidas e os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, e como as crianças reagiam frente a elas. Porém, neste recorte, delimitamos o espaço físico da escola e as manifestações nesses espaços.

Desse modo, no percurso do desenvolvimento da pesquisa foram realizadas duas visitas para tratar de técnicas como apresentação e autorização para realização da pesquisa no referidos lócus e seis observações no contexto da sala de aula e da escola como um todo.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A observação para produção de dados ocorreu entre os meses de abril e junho, no ano de 2017, junto à sala de aula do 1º ano do EF, em uma escola pública localizada na periferia do município de Cáceres-MT. A referida escola desenvolve trabalho com o Ensino Fundamental de 9 anos organizado em Ciclos e Ensino Médio, contando com um quadro de dois Coordenadores Pedagógicos para atender as modalidades de ensino da Educação Básica.

Os critérios de seleção do lócus da pesquisa versaram sobre a oferta do primeiro ano do EF; a localização, que permite o acesso de crianças oriundas de vários bairros da cidade, inclusive em situações de vulnerabilidade social, caracterizando, assim, um rico espaço para realização desta pesquisa; escola com desafios no processo de integração e/ou inclusão da criança de seis anos

no EF, evidenciadas nos discursos de professoras que participaram de um questionário envolvendo escolas que ofertavam o primeiro ano do EF.

No primeiro contato com a escola houve a apresentação do projeto de pesquisa e da proposta de investigação à equipe gestora. Na oportunidade, a mesma ressaltou a necessidade de a Universidade estar presente no interior da escola e cobrou da equipe idealizadora do projeto o fortalecimento das ações entre a escola e a universidade.

Os sujeitos colaboradores foram 25 crianças matriculadas na turma única do 1º ano do 1º Ciclo e a professora regente. As crianças são moradoras do bairro em que a escola se localiza e de bairros circunvizinhos. A professora tem formação em Pedagogia, há cinco anos atua na docência, e a turma pesquisada constitui sua primeira experiência na alfabetização.

A escola e a criança de seis anos: espaço e interação

A LDBEN (1996) definiu como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. A extensão do ensino obrigatório de nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, tornou-se meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2006, a implementação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), ampliou a Educação Básica para nove anos de duração, considerando, conforme o Ministério da Educação (2007), a universalização do acesso a essa etapa de ensino, bem como a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. A inclusão das crianças de seis anos de idade partiu-se da premissa de aumentar o número de crianças no sistema educacional brasileiro, principalmente aquelas pertencentes aos setores populares, pois crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (Brasil, 2007, p. 5).

Nesse contexto, é preciso garantir a integração entre a prática pedagógica da pré-escola e a prática do primeiro ano, evitando que essas crianças vivenciem uma ruptura brusca na passagem da EI para a Educação Básica, como assegura a Resolução nº 05, do CNE:

> Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, s/p)

A Resolução prevê a transição da EI para o EF como um direito da criança de ter propostas pedagógicas que considerem suas especificidades,

num processo contínuo de aprendizagens. Os direitos sociais precisam ser assegurados conforme orientam os documentos oficiais, pois o brincar, as culturas que produzem e nas quais são produzidas e em que se inserem no espaço-tempo, estimulam a aprendizagem da criança e contribuem nos processos de formação.

O período de transição é importante para que não ocorra esse rompimento imediato de uma etapa para outra, pois, a "inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras". (KRAMER, 2007, p. 20). Nessa perspectiva, os espaços físicos das escolas devem ser pensados de forma que incluam as crianças de seis anos de idade.

As escolas do Estado de Mato Grosso, por força da Lei 11.114/2005 e da Lei 11.274/06, passaram a matricular crianças de seis anos no EF, sem que as escolas passassem por reestruturação física.

O espaço ideal é o que respeita a criança como sujeito histórico e de direito, contando com espaços lúdicos, mobílias adequadas, metodologias integradoras que favoreçam a curiosidade e criatividade própria dessa faixa etária. Sobre esses aspectos, Horn (2004) partilha de que diferentes ambientes se constituem dentro de um mesmo espaço e organizá-los de acordo com a faixa etária das crianças permite propor desafios cognitivos e motores importantes no desenvolvimento das crianças.

Para receber crianças de seis anos nessa etapa de ensino, é preciso ter condições adequadas, perpassando, primeiramente, por discutir e compreender quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar. Do ponto de vista pedagógico, o grande problema não é a criança ser incluída na educação infantil ou no ensino fundamental, mas, a "a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas duas instâncias" (KRAMER, 2011, p. 80). A autora ainda destaca que "não é possível resolver o problema da inclusão das crianças sem um diálogo intenso entre a educação infantil e o ensino fundamental, um diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre escolas" (KRAMER, 2011, p. 81).

Pensar ambientes estimulantes para a criança é pensar no acolhimento, segurança e, que seja ao mesmo tempo um espaço desafiador, onde ela sinta o deleite de pertencer ao ambiente, se identificando com o mesmo e que desfrute de variados estímulos de movimentar-se e de conviver em espaços maiores e amplos e em espaços pequenos e mais aconchegantes.

O planejamento dos ambientes, ao considerar as necessidades das crianças, se torna acessível a elas. Tudo o que compõe os espaços merece

atenção: os sujeitos (as crianças e os adultos), os brinquedos, as formas de se movimentar, os fazeres educativos considerando todas as atividades pedagógicas: as brincadeiras, alimentação, necessidades de higienização, a natureza, etc, requerem ambientes em que as crianças se desenvolvam de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades e, desta forma, sendo capaz de potencializar o seu desenvolvimento.

Diante disso, Horn (2004, p.15) nos diz que o olhar de um educador precisa ser atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula e que a maneira como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica.

O desafio dos espaços se constitui ao trazer as crianças de seis anos de idade para a escola do Ensino Fundamental e pensar a infância nesse espaço, compreendendo que os espaços, ao longo de sua história, favorecem que o universo lúdico, o corpo e a corporeidade, os jogos e as brincadeiras não sejam tratados como prioridade nessa etapa do ensino.

Descrição dos espaços da escola da pesquisa

A escola pesquisada possui dezessete salas de aulas, um laboratório de informática com vinte e sete computadores e um profissional para atender os professores, data show, caixa de som, um quadro branco e uma lousa digital, um refeitório contendo cinco mesas grandes com cadeiras que acomodavam até duas turmas, com trinta crianças cada uma, que era utilizada para o momento do lanche coletivo dos alunos oferecido pela escola, uma biblioteca ampla e climatizada, composta por seis mesas e cadeiras com acomodação para duas turmas de vinte e cinco alunos. No acervo da biblioteca há coleções de literatura infanto-juvenil, livros didáticos, enciclopédias, data show. Há uma sala de professores, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para o diretor, uma secretaria, uma quadra coberta e pátio cimentado ao lado da quadra, um espaço grande próximo à quadra, pátio central entre o primeiro e segundo bloco de salas.

Ressaltamos que o espaço da biblioteca era movimentado pelos alunos durante o recreio. Porém, o acesso das crianças de seis anos ocorria em meio às sessões de filmes programados pelo conjunto de professoras, atendendo ao planejamento cultural. As rodas de leitura, bem como os acessos à literatura infantil eram pouco vivenciados pelas crianças de seis anos. Na perspectiva de que a biblioteca escolar precisa disponibilizar acessibilidade às crianças de seis anos, e promover eventos que despertem na criança o encantamento pela leitura, corroboramos com os pensamentos de Cunha (1989) quando destaca que:

> As práticas de leitura no Brasil precisam ser melhoradas, isso acontecerá simultaneamente com a modificação dos processos educativos, com o melhor conhecimento do fenômeno literário do leitor infantil, e certamente trará como consequência a produção de obras literárias mais adequadas para a infância, a facilitação do acesso ao livro e melhores opções de leitura e de atividades em torno dela. (CUNHA, 1989 p. 18)

Na entrada da escola, do lado esquerdo, há um pátio que é utilizado para estacionamento de carros, motos e bicicletas, e um pequeno jardim; do lado direito, um espaço aparentemente reservado para jardim, com diversas árvores e apresentando necessidade de manutenção.

O pátio localizado do lado esquerdo da escola é um espaço que, além de servir de estacionamento, é um dos acessos aos ambientes da escola. Nele, tem uma grande árvore, o Pau Brasil. Durante a pesquisa observamos que as crianças adoram colecionar as sementes dessa árvore.

No centro da escola tem bancos, alguns jogos como amarelinha, caracol, entre outras artes desenhadas no chão. É importante relatar que esse espaço é descoberto e recebe sol durante o período da tarde, fator que dificulta o desenvolvimento de atividades lúdicas no espaço durante esse período.

Em frente a sala de aula do primeiro ano do EF, turma A, há um espaço arborizado repleto de verde e que recebe sombra no período vespertino. É nesse local que as crianças do primeiro ano mais brincavam, conforme anotações do período de observação.E nos fez pensar que nesse espaço elas se identificavam, para realizar as interações e brincadeiras. Conforme registrado no caderno de campo, observamos os espaços que as crianças mais ficavam na hora do intervalo e, quando se afastavam, dirigiam-se à porta da sala dos professores. Esses eventos ocorreriam antes do começo das aulas e durante o recreio, comportamento que pareceu busca de proteção, segundo Malaguzzi (1999). Ao considerar a criança protagonista de seu desenvolvimento, é importante promover o envolvimento dela com o espaço da escola, permitindo que a criança perceba e sinta o espaço como educador. Assim, elas podem se sentir seguras e desafiadas a viver experiências variadas nos diferentes espaços.

As atitudes das crianças, sujeitos desta pesquisa, remetem a pensar sobre a insegurança que enfrentam no Ensino Fundamental, ao adentrar em um ambiente diferente da creche, considerando as diferenças dos tamanhos dos espaços e equipamentos, das pessoas. Assim, essa possível insegurança apresentada pelas crianças pode ser um indicativo de que a escola ainda não é um ambiente pensado para atender as particularidades da infância, contendo estrutura mais adequada a esse público. Dessa forma, quando ela é inserida no EF, depara-se com uma estrutura física diferente e que não é acolhedora nas especificidades com as quais já estava ambientada. Segundo Lima (2001, p. 160), "[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas

das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e\ou acessíveis a ela".

Na sala do primeiro ano, observamos que possui um cartaz de boas-vindas na porta, um quadro branco; na lateral do quadro há um cartaz de prega com os nomes das crianças, dividido em duas colunas, uma de meninos e outra de meninas; um alfabeto disposto acima do quadro, um armário com dimensões: 1.988mm altura, por 900mm de largura e 400mm de profundidade, contento quatro prateleiras internas. Esse armário era mantido aberto durante as aulas, para acesso da professora aos materiais como: livros didáticos, cola, lápis de cor etc... Porém, o acesso das crianças se limitava em atender as solicitações da professora para pegar algum material pedagógico.

Na sala ainda havia uma bancada na lateral esquerda, que sempre estava vazia e que dava para fazer atividades diferenciadas, expor os materiais confeccionados pelas crianças para que elas pudessem manipular e explorar o conhecimento. As carteiras medindo 45cm de alturaprejudicava a acomodação e postura das crianças durante os períodos de aulas.

Ressaltamos, no entanto, que mesmo com um certo desconforto devido à estrutura das carteiras, as crianças se movimentavam e organizavam as carteirasde acordo com suas vontades e afinidades, ou seja, em alguns momentos as crianças aproximavam de duas até quatro carteiras formando grupos interligados. Esse critério era estabelecido por elas mesmas, sem a intervenção da professora. Então, sobre isso, Rinaldi (2002, p. 77) aponta:

> O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura [...]. É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Identificamos que a proposta de ambiente alfabetizador não é fortena ambiência estruturada da sala e, apesar de apresentar alguns elementos, identificamos falta de outros, por exemplo, um relógio do tempo, números e numerais, cantinhos para leitura, da matemática, cartazes de aniversariantes e/ou calendário, brinquedos, como se costuma encontrar em salas dos anos iniciais do EF, o que mesmo não garantindo a perspectiva de ambiente alfabetizador, por si só, são recursos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem na infância. A questão da estética da sala de aula é entendida como uma representação subjetiva que, para Hoyuelos (2003), mesmo em um espaço delimitado a criança produz relações e expressões que julga ser esteticamente agradável para a sua subjetividade.

A escola é um espaço socialmente construído, que reflete normas culturais e representações sociais, hábitos e rituais das experiências vividas. No espaço da sala de aula, além da estrutura física que abarca paredes, iluminação, há um espaço a ser povoado com cores, mobílias, distribuição de objetos, e que deve ser construído pelo professor e pelos alunos em uma ação solidária fundamentada nas preferências e nas necessidades das crianças, pois é preciso criar uma ambiência para que as relações afetivas se estabeleçam (HORN, 2004).

Nesse sentido, vale ressaltar que saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação é uma das tarefas fundamentais de um professor, pois essa organização amplia suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagens, afinal) (ZABALDA, 1998, p. 53).

Conforme observamos, as atividades se iniciaram às treze horas, com a entrada das crianças em sala, que imediatamente retiravam os cadernos das bolsas e mochilas. A professora recepcionava as crianças e, logo após, faziam a oração do Pai Nosso.

Na sequência, a professora passou no quadro de vidro as atividades a serem desenvolvidas pela turma para que os alunos copiassem no caderno. Estavam presentes nesse dia dezesseis crianças e a professora, dentro de suas possibilidades, tentava atendê-las individualmente. As atividadesbasearam-se na cópia do cabeçalho de identificação que constava o nome da escola, nome da cidade e data, nome do aluno (a); atividade escrita (fotocópia) referente ao tema conjunto, para trabalhar a compreensão de número e numeral, conjunto de unidades e dezenas. Muitas crianças apresentavam grande dificuldade para fazer a transposição lousa/caderno na escrita do cabeçalho.

As crianças, sempre em conjunto, duplas ou trios, realizavam a atividade, conversando e principalmente pintando os desenhos dispostos nas atividades coladas no caderno. A professora chamava atenção constantemente de todos para que se dedicassem à realização da atividade. Era nítido o prazer em estar juntas para conversar e colorir os desenhos. Carvalho &Rubiano (2001, p.111) dizem que “a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores”.

Durante as aulas, a professora caminhou entre as crianças verificando se estavam realizando as tarefas, sem fazer intervenções nas atividades feitas por elas. Depois, ela se sentou e aguardou em sua mesa para que as crianças se dirigissem para tirar dúvidas e corrigir as atividades. As crianças continuaram realizando as atividades em meio às brincadeiras nos grupos, que se articulavam com a responsabilidade de fazer as tarefas e a distração de pintar os desenhos inclusos, tendo como foco a escolha dos lápis de cor, dos risos e das brincadeiras, sempre em voz baixa para a professora não chamar atenção.

Nesses momentos, houve aproximação das crianças junto às pesquisadoras solicitando para que verificassem se estavam corretas as atividades que desenvolviam.

As atividades permaneceram na lousa até o momento que foram chamados para a merenda, já próximo às quinze horas, e todos se dirigiram para o refeitório em fila indiana, apressados. No refeitório, os risos aumentavam, havia descontração e brincadeiras. No retorno para sala, todos corriam para o bebedouro e depois para o banheiro. Nesse momento, havia muitas conversas, gritos, brincadeiras. Em seguida vinha o sinal para o recreio.

No recreio as crianças não se afastavam da porta da sala, ficavam brincando no pequeno corredor e no máximo se aproximavam de um pequeno espaço de jardim que dividia um pavilhão do outro. Mesmo assim, algumas meninas se dirigiam à porta da sala dos professores e ficavam lá, conversando e aguardando o retorno da professora para a sala de aula. Durante as observações não foram evidenciados tempos exclusivos dedicados ao brincar, o que não quer dizer que isto não aconteça. Mas, nos leva a refletir que os tempos e espaços para as crianças brincarem foram reduzidos.

Os jogos e brincadeiras, aqui utilizados como sinônimos, são elementos que impulsionamo desenvolvimento e possui centralidade na vida das crianças. Segundo Crepaldi (2010, p. 19) "por meio do jogo a criança internaliza regras e encontra soluções para os conflitos que lhe são impostos na vida real. A criança tende a imitar a realidade no seu faz de conta, atuando num nível superior ao que se encontra". Desta forma, os jogos e as brincadeiras contribuem para as relações e resolução de desafios de forma individual e coletiva, organizando e desenvolvendo suas capacidades afetivas, sociais, cognitivas, artísticas, motoras, etc.

CONSIDERAÇÕES

Ao falar do desenvolvimento infantil é necessário falar de muitos aspectos que compõem as fases do ser criança. Reconhecendo essa multiplicidade de aspectos, neste artigo, focamos nos espaços físicos e sua importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para justificar a escolha deste aspecto, chamamos a atenção de como o mundo é lugar de adultos. Não porque só existam adultos no mundo, as crianças existem. Todavia, são pouco lembradas na hora de construção de infraestrutura para viver no mundo. Como dizem, vivemos em um mundo adultocêntrico. Os lugares de vivências coletivas: as praças, os parques, igrejas, teatro, cinema, a rua, a escola, são projetados para adultos. A nossa arquitetura nega às crianças autonomia, existência.

Nas primeiras fases da Educação Básica, preparar os espaços para criança não pode ser entendido apenas como decorar as salas com temas

infantis e coloridos. Construir espaços pensando na altura dos sujeitos, leva-nos a respeitar as crianças e garantir-lhes o direito de construir a sua autonomia, identificação, participação no mundo e na construção do seu conhecimento.

Para compreender os espaços de aprendizagens das crianças de seis anos que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, destacamos que a escola investigada apresenta estrutura física com algumas adaptações às crianças do primeiro ano, como é o caso das pinturas no pátio central da escola, que apresentam brincadeiras infantis. Verificamos também, que as crianças se demonstram inseguras em alguns espaços e mais livres em outros, embaixo da árvore e perto da sala de aula ou da sala dos professores. Assim, durante as observações identificamos que, dos espaços que a escola dispõe, poucos são utilizados pelas crianças.

Precisamos reconhecer que as crianças necessitam vivenciar variadas experiências motoras como caminhar, correr, passar por baixo, por cima, subir, descer, pular, agachar, estimular os sentidos, sentir cheiros (dos mais variados, agradáveis e desagradáveis). Sentir o calor do sol, a brisa, as texturas, ouvir sons, sentir o gosto das coisas para desenvolver suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais, nos leva obrigatoriamente a reconhecer que os espaços para a educação não podem ser de restrição.

Portanto, proporcionar diversos espaços para a criança brincar, experenciar e agir, é garantir novos desafios que tornarão a criança um agente da sua própria aprendizagem. De forma lúdica, se cria situações que promovem descobertas e conhecimentos do mundo em que vivemos e no qual precisa aprender a viver.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei10.172**, de 9 de janeiro de **2001.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação**Lei 11.274/06.** Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução n 05/09.* Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. CORREA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Disponível em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes.**Literatura infantil: teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.** HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.**Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: 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. p.59-104.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998

O GOVERNO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS E A SUPRESSÃO DA LIBERDADE PARA BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roselaine Kuhn
Universidade Federal do Sergipe (UFS), Departamento de Educação Física (DEF), São Cristóvão, Sergipe (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ginástica e Infância)

Andrize Ramires Costa
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Escola Superior de Educação Física (ESEF), Pelotas, Rio Grande do Sul (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ginástica e Infância)
roselainek@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Governar a infância significa educar as crianças moldando-lhes o corpo e a alma que, ao mesmo tempo, é efeito e instrumento de uma anátomo-biopolítica do e sobre seus corpos a fim de que sejam integradas na cultura moderna, seja para o bem ou para o mal, de modo a conduzi-las para determinados lugares da sociedade e determinadas formas de vida partilhadas no projeto moderno, sobretudo através da escola e da família (Veiga-Neto, 2015, p. 55).

Na cultura ocidental emergem combinações entre a médiae hierarquizações de grupos e indivíduos considerados mais ou menos capazes. A média é o padrão, a norma na qual todos devem se enquadrar e que, a partir do final do século XVIII, começou a ser pretendida intensamente fomentando incontornavelmente as "artes de governo" dos corpos-sujeitos de modo a serem reunidos, ordenados, classificados, distribuídos, utilizados e produzidos por forças associativas e excludentes, conforme cada papel e finalidades à eles prescritas. Assim, a existência humana moderna passa a ser governada de maneira individual e coletiva, transformando os sujeitos em passivos objetos de comando, ordenação, alinhavo, controle, de saberes de gestão, medida, cálculo, organização e aperfeiçoamento das funções pré-estabelecidas pelos dispositivos de governo (Carvalho, 2015, p. 25-26).

Diante disso, surge a questão: como e por que governar a criança e a infância? Governando o corpo, através de uma nosopolítica enquanto *modus operandi,* forjam-se tipos distintos e identificáveis, por diferenciação, para efeitos classificatórios:

> Para haver governo da infância, foi necessário criá-la como objeto de análise, de classificação e de diferenciação. A nosopolítica que contorna a infância e a governa é a mesma que vai lhe autorizar uma nosoinfância: infância classificada em etapas, em processos, em condições determinadas, proposições de limites para o seu início e término, reunião de medidas igualitárias e,

> por consequência, hierárquicas – crianças sadias, doentes, delinquentes, exemplares, bons e maus futuros cidadãos, crianças normais e anormais, infância coligida nas estratégias de governo, pois é preciso defender a infância, conceder a ela o que lhe é de direito – mas não tudo – educar a infância, tratar a infância, socializá-la, medicalizá-la, lançá-la nas estatísticas de governos, enfim, fazer a infância existir. (Carvalho, 2015, p. 26-27)

Para Foucault (2000), a modernidade engendrou o conceito de sujeito moderno através da constituição de uma rede conceitual e narrativa que estabeleceu o que é ser e como nos tornamos sujeitos. Para o autor, que se ocupa da análise do poder normalizador e do biopoderdos governos, o poder disciplinar foi uma ferramenta importante aos governantes. Através de seus estudos genealógicos, analisa de forma sumária o percurso histórico desde a idade clássica à modernidade e à emergência dos saberes, descrevendo o aparecimento das ciências humanas nos séculos XIX e XX. Tomando a pintura "As meninas" (1656), de Diego Velázquez, compara a obra com algumas demandas modernas e sugere que a modernidade inaugura o homem novo, moderno, aquele que vive, trabalha e ocupa um espaço vacante caracterizado por uma ausência, uma lacuna.

Assim, um novo espaço epistemológico é deflagrado, possibilitando a emergência da biologia, da filologia e da economia. Será também nesse espaço que as filosofias do homem e as ciências humanas emergirão (Resende, 2015, p. 128). É nessa vacância que a racionalidade iluminista forja uma posição em que o homem emerge como hóspede de um lugar ambíguo: como sujeito e objeto, sujeito que conhece o objeto para um saber.

Essa ambiguidade é instaurada pela bipartição das ciências humanas e sociais de um lado, e as ciências naturais e exatas de outro. Estas últimas requerem o discurso da cientificidade como verdade a ser perseguida, tanto pelo sujeito que conhece como por aquele que é objetificado. Nos termos *foucaultianos* o governo é entendido como a ação de alguém que conduz o outro, que exerce a autoridade sobre os outros [os governados] pelo mando, dominação e administração. À frente do governo da infância, dentre os poderes institucionalizados que operam e refreiam os corpos doentes [hospitais e hospícios], os corpos marginalizados e criminosos [cárcere], os corpos a serem disciplinados [exército], estão a escola e a família modernas. A governamentabilidade em Foucault é o exercício permanente que entrecruza o comportamento de todos e de cada um de modo homólogo: Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (Foucault, 2008, p. 143 apudVeiga-Neto, 2015, p. 52). A metáfora do triângulo corresponde a todas formas de gestão do estado republicano sobre o coletivo de cidadãos e sobre os indivíduos, nunca como alvos inertes.

Segundo Foucault, a infância foi o foco precípuo de todas estratégias de governo pois ela emerge correlacionada com a população como promessa de renovação política dos códigos convenientes à construção de uma sociedade moderna normalizada: Nesta sociedade, a infância consolida-se na população associada a um projeto de uma tecnologia de população em que, no centro, a infância soa como o prenúncio de uma possível renovação, espécie de dobradiça entre o velho e o novo, ao que Foucault denominou de armadilha de pegar adultos. Através das estratégias de normalização social e mecanismos de controle individuais e coletivos, as grandes ordens de saberes normalizadores prometiam: "corrigir, educar e medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há (Foucault apudCarvalho, 2015, p. 27). E o inverso também é prescrito: a psicanálise procura na infância os desvios do adulto.

Este ensaio surgiu de reflexão resultante de pesquisa teórico filosófica produzida durante a realização de doutoramento em Estudos da Criança, no qual discutimos as concepções de crianças e infâncias que emergem da visibilidade atribuída às mesmas no cenário da modernidade, no interior da polarização das ciências humanas e exatas. Em contrapartida, reafirmamos o protagonismo da criança no processo educativo como autora e atora das aprendizagens, da agência, da condição de corpo-sujeito capaz de sentir, pensar e agir, e não sendo tratada como corpo-objeto-refém da autoridade e do biopoder do adultocentrismo que a despotencializa.

O governo dos corpos e a colonização das almas

Na educação, entendida originalmente como aquela que conduz os outros, as instituições formativas e corretivas [ou formas de governo] ocupam um "lugar de honra": ocupam-se daqueles "recém-chegados" ao processo civilizacional e de modo "econômico" os conduz de forma mais eficaz, duradoura e mais suavemente ou menos explicitamente violenta, pois prescinde de menos uso da força na tal condução, materializando-se num eficiente dispositivo de poder sobre os indivíduos. Assim, "enquanto a violência se dá antagonicamente, o poder se dá agonisticamente" (Veiga-Neto, 2015, p. 54).

Deste modo, a escola moderna configura-se em torno de formas violentas, sejam físicas ou simbólicas, sustentadas por uma racionalidade intrínseca à própria violência: o poder que nela se exerce precisa de um saber cuja racionalidade participe necessariamente da ação sendo poderosa e, ao mesmo tempo, autorizando-a para o uso abusivo da força física ou das estratégias de coerção subjetiva.

As táticas de governo da infância figuram naquilo que se entende por infância a ser educada: "um período da vida em que o ser humano é passivo de todo tipo de condução e cuja capacidade de resistência a tal condução é muito pequena face a todo conjunto de manobra de governabilidade a qual a

infância se sujeita". É estratégia de constituição da infância e do seu governo a necessidade de garantir minimamente as condições essenciais da condição humana moderna. Ontologicamente, constituem-se convicções acerca do adulto eficiente, isto é, "daquele que realiza a infância no que se tornou" (Carvalho, 2015, p. 27). Para tanto, forja-se um saber-poder na pedagogia moderna como ciência da educação situada no campo das ciências humanas. A infância é um dos objetos dessa ciência onde ocupa o espaço do soberano submisso ou o espectador olhado (Foucault, 1999), o que indica que na sua gênese a representação moderna de criança é sinónimo de incapacidade de participação.

Por outras palavras, a infância é assistida sem ser cegada, pois o mínimo da sua condição humana essencial tem de ser mantido para que não se perca a sua total dignidade, sendo, afinal, essa, também, uma estratégia atenuante das perversidades da modernidade, correspondente ao que alguns autores convencionaram denominar de "captura da infância" pelo saber pedagógico com estatuto de cientificidade. É uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer pela legitimidade do estatuto científico, como refere Augusto (2015, p. 11): "Depois da família, com seus castigos e zelos, a escola é o lugar privilegiado do governo das crianças. A cultura do castigo, que se exerce desde a mais tenra idade de uma criança, tem seu complemento e reforço decisivo na experiência escolar voltada para transformar crianças arteiras em adultos ordeiros".

A violência escolar configura-se de forma consentida e autorizada por todas as partes envolvidas: se a violência é negativa, o poder e o saber constituem aspectos supostamente positivos na fabricação dos corpos dóceis e na colonização das almas e a escola concretiza-se como o *locus* perfeito para instaurar o poder disciplinador. Como consequência, a obediência incondicional dos governados, demanda ausência total de poder e autonomia, previstas por um saber articulado entre ciência e razão na qualidade de discursos autorizados e medidas de contenção das crianças. Inversamente, o governo alimenta-se dessas ingerências: a disciplinação dos corpos e a colonização das almas dá-se por sujeição absoluta e profunda dos governados, mas não sem a sua anuência. Para tal, se destinaram e continuam a destinar-se os saberes das psicologias e das pedagogias que se estendem em regras, preceitos e recomendações forjadas a partir de prescrições modernas das noções históricas e psicológicas da infância.

Mesmo que o momento histórico entre os séculos XVIII e XIX tenha postulado a busca e a valorização da liberdade, entre os muros escolares "não se abre mão do governo dos corpos e das mentes para dar a justa medida da liberdade desse homem a ser formado e formatado" (Augusto, 2015, p. 11). Nesse

discurso de liberdades medidas, produz-se algo diverso e paradoxal: no âmbito das desmedidas, o que se expande é o seu contrário – o aprisionamento das crianças em virtude de uma paranoica busca por segurança pautada na ideia de que as ruas, o correr livremente, a interação com os diferentes tidos como marginais representam perigos a serem evitados. Assim, forja-se uma sociedade de controle com políticas voltadas para criar dispositivos capazes de manter as crianças próximas e sob o monitoramento dos adultos, o que, na atualidade funciona através de câmaras de vigilância que operam a favor do indispensável papel da escola como preceptor do espaço de convivência da comunidade.

O saber-poder da pedagogia moderna, como campo das ciências humanas ocupa o "espaço vazio" e, de modo fundacional, adultera ontologicamente a criança para a forma de corpo-objeto. Assim, a educação passa a ser um imperativo, nomeadamente como política de conhecimento e promotora de uma subjetividade infantil moderna. Neste contexto, o infantil curva-se ao sentido pejorativo do termo, posto que a pedagogia se ocupa dos discursos que prescrevem a criança a partir de saberes que a postam, acumulando conhecimentos "sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências", bem como sobre os desvios acoplados às práticas discursivas e não discursivas imbricadas em mecanismos de poder e dispositivos de infantilidade no pior sentido do termo (Resende, 2015, p. 130).

Em correspondência, configura-se o perfil profissional do educador capaz de dar conta desses conhecimentos: as crianças malcriadas, encrenqueiras, mal-educadas, deficientes, atrasadas são consideradas as mais suscetíveis para desencaminhar as normais e para solucionar eventuais problemas que esses diferentes [incluídos] possam causar, passam a existir profissionais especializados para tratar dos desvios e dificuldades, através das formas de formação e intervenção modernas que apostam no "capital configurado na criança" (Schultz, 1973, p. 9 apud Augusto, 2015, p. 21).

Este capital exprime-se na ideia de futurizaçãoda criança. No presenteimediato, a escola socorre-se do castigo e da punição do corpo, pois lamentavelmente entende que deste modo está a educar o adulto do futuro, sinônimo de cidadão trabalhador, empreendedor e ordeiro. A naturalização da dor e do sofrimento são premissas conciliadoras de uma perspectiva de educação moderna em que as crianças aprendem desde cedo o que se espera delas. As regras que as agrilhoam, as reprimem e ditam as formas de convivência tornam-se solução exemplar para todos, revelando a eficiência da punição aos que desconstroem e burlam as regras, tornando-os exemplos a não serem seguidos.

Então, o investimento na criança é hiperbolizado tanto no trabalho escolar como no castigo [do latim *tripallium*] como lugares comuns e inquestionáveis:

raramente alguém se opõe ao trabalho, mesmo que reconhecidamente desgostoso, forçoso, doloroso, desconfortável e muitas vezes insuportável. As crianças passam a ser escolarizadas desde pequeninas absorvendo a lógica do cumprimento das obrigações: "A escola é lugar da disciplina. Ela serve para ensinar a obedecer às regras e seguir conhecimentos determinados por padrões curriculares nacionais" (Augusto, 2015, p. 13), que não se dispensam os castigos físicos, as separações e as demarcações claras entre os bons e os maus e as humilhações que habitam tranquilamente o imaginário de educadores. O trabalho instaura-se na rigidez pedagógica enquanto sinônimo de promoção garantida da educação da criança, e os castigos como sofrimento necessário à reeducação, à correção e à penitência.

A autoridade do professor garante o bom funcionamento escolar e a disciplina zelando pelos educandos, uniformizados e obedientes às regras estabelecidas. Em nome da indisciplina, da insurgência e da rebeldia,

> Fabricava-se o problema que justificava e reiterava a necessidade da aplicação e reprodução do castigo, em favor da disciplina para aqueles que não tinham sido capazes de introjetar a conduta correspondente às regras de bom comportamento, que serviam para prepará-los para uma vida adulta de trabalhador e cidadão corretos e respeitosos das leis e das normas da sociedade. (Augusto, 2015, p. 14)

A punição tem o objetivo de corrigir a anormalidade, o desvio e o combate ao aluno indisciplinado, instituindo-se dispositivos disciplinares que governam a vida e a conduta das crianças, tivessem infringido ou não a norma. Adotadas todas as medidas de castigos físicos ou simbólicos, castração da liberdade, proibição e impedimento de gozar a melhor parte [frequentemente, as crianças são impedidas de fazer algo agradável como brincar livremente no pátio como forma de puni-las por terem se comportado mal], advertências, suspensões e comunicações à autoridade familiar, ainda se aplica, depois de tudo isso, o isolamento. Com frequência, a criança que se comporta mal é expelida do local de convivência com as demais, colocada num canto ou numa sala específica, para pensar no que fez, para refletir sobre sua conduta ou puramente para evitar mais constrangimentos aos adultos que se sentem perturbados. As próprias crianças, muitas vezes, funcionam como vigilantes e bedéis, delatando os colegas ou repreendendo outra criança julgando seus comportamentos indevidos, numa cara repetição do que seria feito se fosse um adulto. A própria violência acaba por exercer um fascínio entre as crianças que imputam ao oposto [na outra diferente] o medo, a censura e a acusação, atribuindo-se a si mesmas o título de denunciador coerente: estar do outro lado efetua uma sensação de prazer promovida pelo exercício da autoridade arbitrária.

Assim, para educar as crianças para o trabalho, nada melhor do que sobrepor o trabalho em lugar do livre brincar: a escola preserva-as dos perigos,

da sujeira corporal e da violência das ruas para melhor educá-las, de modo que não se perpetuem os homens-adultos de condutas reprováveis. A escola produz no imaginário das crianças a figura de indivíduos úteis economicamente e dóceis politicamente, através de fluxos de controle promovidos pelas pedagogias. Por esta razão, o espaço arquitetônico impõe que as salas sejam celulares com mesas e cadeiras enfileiradas, onde o arranjo espacial interno adotado é semelhante ao das fábricas. A educação para o controle administra o tempo e organiza o espaço de modo a vigiar as crianças-alunos (Foucault, 1987).

As dimensões do espaço e do tempo são gravemente afetadas por um projeto de subjetividade moldado de modo a atender fins específicos, artificialmente e longinquamente tratados, a despeito da singularidade de cada criança. A arquitetura do espaço escolar é representativa de um currículo programático disciplinador dos corpos (Viñao Frago; Escolan, 2001), e o tempo rigorosamente cronometrado sufoca o sentimento de duração, a percepção subjetiva do tempo e a fruição da criança, sublinhados por um currículo virtual fragmentado, esquadrinhado, separado da criança e em si mesmo por saberes distintos, engessado numa estrutura pré-concebida não humanisticamente, enfim, distante do mundo da vida das crianças. O currículo escolar valida somente aquilo que o rigor da experimentação científica torna capaz de se comprovar e, portanto, apto a ditar os saberes legítimos.

Outro problema do ponto de vista técnico-científico é a constituição de saberes e metodologias direcionadas para a criança e para a infância através da pedagogia moderna que se antecipa à "experiência no acontecimento", no sentido *benjaminiano*, como obra do pensamento e da intervenção fincados em expedientes disciplinares e conhecimentos engessados previamente de modo a antecipar o produto final. Ou seja, as ações pedagógicas prescritas, pré-determinadas e puramente técnicas "em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada", preconiza que a ação dos educandos deve convergir em resultados, "uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar" (Larrosa Bondía, 1999, p. 193 apud Resende, 2015, p. 131).

O governo dos corpos trata-se, portanto, de um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sapiente e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças de administração, resulta na obediência incondicional da criança e no exercício inquestionável da autoridade do adulto.

Sendo assim, no processo de escolarização, o sujeito-criança é confundido com aluno-trabalhador: "A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes". O aluno está incluído na criança em algum grau, delimitado pela idade. Mas o aluno, enquanto "objeto de conhecimento", contém caracteres que

ultrapassam a criança, em geral, como campo de intervenção não alheio à infância e, de modo complexo, a criança pequena ainda é a razão necessária para a construção do aluno-objeto no âmbito escolar (Narodowski, 2001, p. 23 apud Resende, 2015, p. 134). A escola moderna dicotomiza esses dois entes, pois necessita conformar a criança e a infância ao mundo social traçado pela racionalidade científica e encampado pela modernidade de modo linear, serial e controlador, diretamente articulado pelo poder da disciplina sobre o corpo da criança. Assim, a criança pequena torna-se aluno à *fórceps*.

De igual modo, a exigência do trabalho escolar é corolário simultâneo de todos os dispositivos que organizam uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo o espaço escolar funcionar como uma máquina produtiva de ensinar, mas também de vigiar, punir, recompensar, sujeitar, avaliar, quantificar, medir, classificar, tendo em vista a conformação à norma. Trata-se de uma aparelhagem de saber e um abismo edificado sob o disfarce do acolhimento, do cuidado e da educação.

Esta condição é de condução e governabilidade do outro-criança que supostamente não pode se integrar plenamente na dinâmica social da vida dos adultos porque, antecipadamente, os adultos pré-estabeleceram essa dicotomia. Na ótica do adulto, mundo da vida das crianças não lhes pertence e, também, ao contrário, o mundo da vida da criança não está acessível ao adulto porque este não o reconhece e, portanto, a criança não é vista pela medida de ser humano forjada, concebida e representada pelos adultos. Aos olhos dos adultos, a criança e a sua diferença não é um par, é uma subtração.

Subtraída da sua alteridade, há que se investir na criança desde pequenina pois a revelação da sua falha pode anunciar, no futuro próximo, a sua vida de perdedor. Assim, a obediência também corresponde a um cálculo racional de perdas e ganhos que a criança "levará para sua vida adulta como referência de sua conduta paramentada pelo sucesso". O efeito da escolarização está na expectativa de produção de *losersand winners* e, para tal, a competição é fomentada desde os primeiros anos da Educação Infantil (Augusto, 2015, p. 21-22).

O corpo é passível de governo e temos de atentar para o fato de como recebemos e tratamos as condições artificiais que extraem dele a função devida:

> O diagnóstico de que nenhum corpo é normal a partir do que se é, justamente pelo fato de que a sua normalidade é uma produção artificial, demanda de todo instrumento cultural que faz dele uma utilidade qualquer. Instrumento primeiro do homem, o corpo é uma «série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda *a sua educação*, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que ele ocupa» [grifos do autor]. (Mauss, p. 372 apud Carvalho, 2015, p. 35)

Tudo o que foi montado pode ser desmontado para se reconstruir: o fato do governo da infância e da sociedade se interligarem para atribuir valor de devido lugar ao corpo da criança, ou seja, à pessoa possuidora de um determinado corpo, leva-nos a reconhecer que qualquer intervenção nas "técnicas corporais" por nós perpetuadas, nunca prescinde de intervenções na ordem das governamentabilidades. Na educação, e em diferentes narrativas que se ocupam da criança como a psicologia, a pediatria, os discursos jurídicos, as conduções coercitivas e corretivas, acabam por incorporar, por amálgama, as funções que conduzem o corpo na sociedade, pois governar o corpo é governar a sociedade: todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições (Mauss, 2003).

Na modernidade, a criança deixa de ocupar o lugar residual que figurava na vida comunitária do medievo, mas nem por isso passa a ser significativamente soberana. O processo de escolarização da criança teve um papel importante na sua visibilidade forjada pela era moderna. No entanto, essa visibilidade constitui um campo de ação em que o dever é muito mais performativo do que o próprio direito à existência legítima de ser criança. Esta pseudo visibilidade irá constituir significativamente o ser-criança nas ontologias psicológicas e socializantes da era moderna.

Estatuto histórico-ontológico da normalização do corpo

Foucault (1987) denominou de aprisionamento e privatização dos corpos. A exigência da lei e do direito moderno perpassam por aí, ainda que as crianças somente alcancem ligeiramente o estatuto de igualdade de direitos. Foucault (1987) atribui o aparecimento do homem moderno a um processo multiforme de encerramento corporal, onde se inscrevem a disciplina militar e a pedagogia escolar.

A infância moderna é marcada pela diferença irredutível entre os seres humanos tal como são e o que poderiam ser se não tivessem se afastado de sua condição original, demarcada pela diferença entre o homem e a humanidade. Desde o nascimento, em que todos nascem crianças, os homens vêm dotados de liberdade, vestígio de sua humanidade. Mas, longe de ser "senhora de si", a liberdade tende para a autoridade e à dominação – de onde vem, desde Adão e Eva, uma liberdade que se inscreve entre "criaturas caídas" porque nascem atravessadas pela imperfeição expressa na infância: daí a necessidade dupla de educação e de governo (Renaut, 2002, p. 187-188).

O sentimento de obrigação do Estado moderno de olhar para a criança foi forçoso, pois exigiu proceder à necessidade da correção da rebeldia do corpo na direção da normalização, um dever da função parental que foi estendido ao aparelhamento escolar. O humanismo moderno correspondeu ao reforço dos mecanismos de controle e sanção, graças à junção do privado e do público numa engrenagem de manutenção da ordem em modalidades aperfeiçoadas,

desde a família [privado] à escola [público], justamente onde situam-se as grandes ambiguidades da era moderna: o recalcamento da singularidade em nome da racionalidade estabelecida enquanto norma, onde o sentido dado às transformações que a perceção das idades do homem pode conhecer se traduz em etapas a serem detectadas, educadas e corrigidas em acordo cronológico.

A escola assume parte veemente dessa função. A escolarização concentrou as crianças num longo processo de encerramento, o que Foucault, em concordância com Ariès, designa como "o lugar" moderno onde se operou, não sem razão, o afastamento das crianças do universo dos adultos numa ampla iniciativa de moralização destas. A preocupação moralista em distinguir as coisas apropriadas às crianças fez com que se iniciasse a dissociação das suas atividades: entre estas, está a reserva de determinados jogos e brinquedos puramente lúdicos para as crianças pequenas e, para as crianças maiores, jogos que educam, a exemplo das práticas militares para os rapazes. Quanto à esta questão, Ariès não pode ser ignorado, pois a própria iconografia clássica da Idade Média [objeto bastante usado nas suas investigações] não registra uma separação tão rigorosa, seja dos jogos indistintamente partilhados entre crianças e adultos, seja na indistinção das vestimentas.

A ótica do endireitamento físico e moral corresponde ao projeto intelectual de normalização da diferença e aniquilação da alteridade, atingindo os sujeitos naquilo que os distingue dos outros, apagando as suas distâncias e uniformizando as atitudes sob a égide das classes dirigentes. A razão era dominar e endireitar a natureza perversa e errante que a criança naturalmente trazia consigo. A imagem que representa essa criança é a da suscetibilidade da argila maleável, uma noção de corrigibilidade não tributária da pedagogia ou da medicina higienista modernas que estrearam: "oriunda de Hipócrates, a criança foi concebida como uma mistura de elementos húmidos e quentes", ideia que remonta, por intermédio de Aristóteles, à mais antiga Filosofia grega, em particular a Empédocles (Renaut, 2002, p. 61).

A privação da liberdade da criança é manipulada sem sutilezas: em nome da não degeneração da espécie imputa-se aos corpos-sujeitos-crianças as mais impiedosas práticas de contenção e castração, sobretudo dos movimentos corporais livres. Os primeiros tratados de puericultura que datam de 1565, prescrevem desde como alimentar e governar as crianças a datar do nascimento, até à exaltação dos exercícios físicos contínuos considerados mais edificadores do que aqueles realizados espontaneamente. A literatura pedagógica tem um berço científico bastante duro de contrapor, pois foi preceituada quase unanimemente por médicos, cientistas supostamente autorizados para tal. É somente em *Emílio*... (Rousseau, 2004) que, em 1762, se encontram reações contra essa perspectiva. Nas convicções de Rousseau a criança ganha uma natureza infantil específica e original, predisposta à virtude e dotada de atividade intelectual particular.

Complementares ao adestramento e à realocação do corpo endireitado, a definição rigorosa dos espaços e a divisão e o emprego minucioso e preciso do tempo, constituem categorias fundamentais desse projeto. O espaço é arranjado de modo geométrico na forma de salas de aulas, onde cada qual ocupa fixamente seu lugar em total imobilidade. O espaço também regula e fixa as distâncias entre as mobílias [e os corpos], a distância entre assento e mesa, a inclinação da carteira e todo um conjunto de posturas e disposições, além de dispositivos de intimidação que, através da imposição de uma postura física, inculca uma conduta de submissão das consciências. Impondo-se uma única perspetiva da visão [e do olhar] da criança, esta deve dirigir-se para a frente rumo ao comando da autoridade do professor e, de modo semelhante, baixar-se diante da contestação à desobediência, inaugurando-se uma nova sensibilidade, já que os olhares das crianças não devem se entrecruzar para não desviarem a atenção do que é importante, e os corpos não podem interagir livremente, sequer observar-se, muito menos tocar-se.

A adoção do tempo cronológico como colaborador coercitivo desse projeto, com efeito, serviu à escravização das subjetividades agindo em favor da servidão corporal e consciencial das crianças. Dividido minuciosamente e reconstruído artificialmente, através de uma divisão de períodos pré-determinados de acordo com o desenrolar das aprendizagens, a modernidade forjou o que se convencionou chamar de emprego racional do tempo, o que se inscreve na mais poderosa armadilha que encarcera as subjetividades postas numa contínua racionalização da produtividade verificada [tempo é dinheiro], bem como na exploração calculada da força da criança mais recentemente experimentada como "aceleração da infância" e que a põe "sob pressão" de apresentar resultados a partir do que faz (Honoré, 2005; 2009).

A TÍTULO DE DESFECHO

Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.
Depois, o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.
(Eduardo Galeano)

Desde aproximadamente 1950, se reconhece que "o endireitamento sempre idêntico se apaga" e "a perfeição formadora torna-se inútil porque demasiado abstracta" e "porque contrária às formas de cada um" (Renaut, 2002, p. 66). Mesmo assim, décadas se passaram e o esforço pela estandardização dos corpos ainda é recorrente na escolarização, principalmente das crianças pequenas. A normalização, uniformização e o endireitamento já não estão postos na contemporaneidade nos termos de uma exterioridade que se impõe ao sujeito, mas apreendidos numa interioridade que compete à própria criança prospectar: cada uma deve encontrar a atitude mais desejável, aquela em que possa se sentir bem. Entendemos que a extensão disto significa que, ao invés da famosa máxima "comportas-te bem", a criança agora diz a si

mesma: “comportas-te de maneira a sentires-te bem”, numa deslocação de perspetiva que disfarça a imputação da autoridade somada à culpabilização da própria criança.

Os tempos atuais maquiaram aquilo que, na essência da criança, deveria ser forjado com autonomia conferindo-lhe liberdade e alteridade, resumiu-se numa suposta auto-organização do tempo e do espaço escolares em que cabe cada vez mais à criança, por ela mesma e ao “ofício do aluno”, estruturar-se dentro da sala de aula, do pátio da escola ou do seu quarto doméstico: a norma eternizou-se – comportar-se de modo igual às crianças bem comportadas – traduzida no permanente esforço dos adultos de homogeneizar as diferenças em par com a incontornável aliança entre obrigação e obediência.

Em contrapartida, ponderamos que para ser criativo é preciso ser livre, cultivar o olhar atento das crianças libertas da opressão e tensão provocadas pelo trabalho escolar e pelas obrigações e, como disse em fins do século XIX Paul Lafargue, em *O direito à preguiça*, reiterado recentemente pelo sociólogo Doménico de Masi, em *O ócio criativo*, é preciso que a libertação das amarras da produtividade fomentem a intuição que brota somente em estado liberdade plena, assim como, em outras palavras, afirmou Sartre (2005) no romance *A náusea*: a própria criatividade do sujeito é um sintoma de liberdade.

Mas, pelo contrário e tendencialmente, a escola torna as coisas difíceis para as crianças porque é tediosa e sem aventura. As perguntas dos adultos são retóricas e exigem respostas pré-definidas, e o conhecimento difundido é metódico e sistemático: um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração! Efetivamente, o trabalho é sobrevalorizado e o sentir, o pensar e o fazer diferentes, a ação de vanguarda, a ousadia, a espontaneidade e o erro são encaixotados em cápsulas com etiquetas que indicam um lugar a não ser tocado e, assim, se aprisionam as crianças num processo martirizante de escolarização precoce que as *adultiza* e mortifica o seu tempo e energia vitais (Kunz et al., 2012).

Esse é o grande problema da conservação e reinvenção das formas adestradoras da aprendizagem moderna: a permanência de velhos modelos educativos torna as crianças fiéis aos cânones que matam o ato criador. Da mesma forma procedem os adultos quando suprimem a liberdade para brincar e se movimentar na Educação Infantil, onde se condena as crianças a rotinas estafantes frustrando-as em suas escolhas, sufocando suas ações, intuições e sua participação, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas do que brincar, o que para Zur Lippe (1987 apud COSTA, 2015, p. 18) caracteriza-se como uma *Lebensentzug* ou uma “extração da vida sem morrer”.

Até o primeiro setênio, as crianças são imensamente mais criativas que um adolescente de quatorze anos: nos desenhos, as crianças pequenas são fovistas, expressam-se com as cores mais coloridas e diversas. E, então, a

professora diz: “não pintes assim pois a terra não pode ser brilhante, porque é apenas marrom” ou “as casas não são redondas, portanto desenhe-as quadradas” ou ainda “menino, as pessoas não podem voar, porque as desenhas com asas?”. E, assim, a educadora corta as asas da imaginação e tomba as crianças-borboletas do céu!

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, A. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 11-24.

CARVALHO, A. F. (2015). Por uma Ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-48.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Eduções Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALEANO, E. **Vivir sin miedo.** 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rygqfWagvhQ

HONORÉ, C. **Devagar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KUNZ, E., MÜLLER, U., COSTA, A. R. (2012). Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In: E. Kunz (org.). **Didática da Educação Física 2**, (revista e ampliada). Ijuí: Editora UNIJUÍ.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, 2002.

MAUSS, M. (2003). **Sociologia e antropologia**. 3. ed. São Paulo: Cosac Nayfi.

RENAUT, A. **A libertação das crianças – A era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RESENDE, H de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 127-140, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. (2004). **Emílio, ou, Da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARTRE, J-P. **A náusea**. 4. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2005.

VEIGA-NETO, A. (2015). Por que governar a infância? In: RESENDE, H. de (Org.) **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 49-56, 2015.

VIGARELLO, G. (1978). **Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique.**Paris: Delarge.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS QUANDO CONVIDADAS POR SUAS PROFESSORAS A PENSAR E CONVERSAR SOBRE VALORES MORAIS MOBILIZADOS POR LIVROS DE LITERATURA INFANTIL?

Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento
barbhara.nascimento@outlook.com
Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
carolperrusi@hotmail.com
Universidade Federal de Pernambuco
Grupo de pesquisa PLEEI – Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Quantas vezes escutamos durante a leitura de histórias com crianças, mediadas por pais ou mesmo por profissionais da educação, perguntas como: qual a lição dessa história? é bonito fazer o que o personagem X fez? Viram o que aconteceu com quem não se comporta bem?

Perguntas e comentários desse tipo não são simplesmente resultado do senso comum, indicam representações construídas em um processo histórico, social e cultural que, desde o século XVII, colocou a literatura infantil como um instrumento de doutrinação das crianças. Assim, é possível compreender por que questões como as exemplificadas acima são frequentes nas rodas de leitura, mesmo quando se faz tão presente na nossa sociedade e, em particular, no meio educacional, o discurso da formação de leitores/ouvintes ativos e críticos.

A utilização de textos literários na escola com esse viés "catequético" tem provocado, por vezes, uma oposição entre a literatura e a pedagogia. Neste artigo, caminharemos em outra direção, reforçando a importância de ressignificar o papel da pedagogia na formação leitora das crianças, buscando, ao mesmo tempo, resgatar e fortalecer a natureza formativa da literatura infantil.

Nessa perspectiva, concordamos com Zilberman (2003), quando a autora ressalta que a função formadora da literatura não pressupõe obrigatoriamente uma "catequese" e/ ou espécie de "missão pedagógica", mas uma tarefa maior e comprometida com a ampliação do universo cultural e a emancipação pessoal e social dos leitores.

Nos próximos itens apresentamos alguns aspectos teóricos que fundamentam as reflexões que faremos com base na análise de sessões de leitura e conversa sobre textos literários, conduzidas por uma professora com seu grupo de crianças entre 5 e 6 anos.

A literatura infantil e a doutrinação

Com o advento da propriedade privada e da revolução industrial, as relações humanas sofreram significativas transformações que, por sua vez, colaboraram para uma nova conjuntura social. O conceito de infância, por exemplo, emerge e com ele surge uma nova concepção sobre a maneira de olhar, vestir cuidar, e orientar os pequenos (ARIÉS, 2011). Nesse panorama, a literatura agora adjetivada com o termo "infantil" passa a ser mediada pela pedagogia, dividindo-se entre um campo de aptidão poética e o apelo adulto à doutrinação da criança.

Conforme apontam alguns autores, como Zilberman (2003), Cadermatori (2010) e Coelho (2010), essa dicotomia entre o poético e doutrinário será o mote para várias críticas ao trabalho da pedagogia envolvendo a literatura infantil. Não por acaso, portanto, Zilberman (2003) aponta o fato da literatura infantil ser classificada como "colônia da pedagogia", tendo em vista a adoção de objetivos didáticos e doutrinários mais comprometidos com a dominação da criança do que, propriamente, com a abertura de um diálogo genuíno e formativo com os livros.

Embora reconheçamos a crítica indicada acima, enfatizamos a possibilidade de reconstruir a relação entre a pedagogia e a literatura, instaurando-se possibilidades de articulações mais promissoras.

Nessa perspectiva, consideramos que com uma mediação docente planejada e refletida, a leitura e a conversa sobre textos literários na escola, ao invés de instrumentos de dominação, podem se constituir em pontos de partida para exercitar o pensar, a autonomia e a liberdade, de modo que valores morais possam ser discutidos, questionados e compreendidos nos contextos de cada cultura.

A conversa sobre o texto literário e a formação ética das crianças

Tal como já anunciamos anteriormente, constata-se a necessidade de uma ressignificação na relação entre a pedagogia e a literatura, enfatizando a natureza formativa de ambas e contestando o papel doutrinário inicialmente assumido pela literatura infantil. Nesse contexto, temos destacado o papel da conversa e da qualidade da mediação docente nas rodas de leitura para que esta possa se constituir em um espaço de compreensão, de reflexão e de ampliação dos sentidos de texto, desde a Educação Infantil (BRANDÃO; ROSA, 2005, 2010; NASCIMENTO, 2012). Afinal, como também ressalta Pontecorvo (2005, p.71) "é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de raciocinar".

No campo da Educação Infantil, especificamente com crianças entre 4 e 6 anos, a conversa com a finalidade de exercitar o pensar pode ocorrer pelo menos

em duas situações: nas *rodas de conversa,* quando sob a mediação da professora, as crianças são chamadas, por exemplo, a tomar decisões coletivamente ou a avaliar situações vividas na instituição ou fora dela; e nas *rodas de leitura ou rodas de história,* em que são lidos textos literários com atividades de exploração do texto, a exemplo da conversa sobre o que foi lido e atividades de extrapolação da leitura como dramatizações, produções de textos, desenhos, etc. (RITER, 2009).

Entendemos que a roda de leitura, pode, portanto, promover um diálogo que estimule o movimento de reestruturação do pensamento, num processo de co-construção do raciocínio, além de aguçar a imaginação das crianças, suas habilidades de compreensão de textos, bem como contribuir para a formação de sujeitos que sabem se colocar enunciativamente.

Consideramos ainda que o cuidado do mediador para potencializar a criatividade e a reflexão das crianças, evitando uma postura doutrinária, não está dissociado da possibilidade de contribuir para uma formação ética. Para isso, ele precisa ser crítico, sensível e estar disponível para dialogar, estimulando que as crianças se escutem e expressem opiniões, bem como formulem suas próprias perguntas e respostas.

Em outras palavras, sob nosso ponto de vista, a discussão nas rodas de história só ocorre, de fato, a partir do momento em que a docente se dispõe a tomar como ponto de partida o que as crianças falam, articulando o que elas dizem com o texto ou com o que é dito por outras crianças, favorecendo a progressão das ideias apresentadas e o confronto de opiniões e valores colocados na roda de história. Compartilhamos, portanto, com Sátiro (2012), a ideia de que ser um mediador de leitura interessado eticamente, afetivamente e pedagogicamente no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças não implica a adoção de um discurso moral edificante.

Discutindo as interações de uma professora e um grupo de crianças na hora da conversa sobre os textos literários

Os dados discutidos a partir daqui foram extraídos de uma pesquisa maior que investigou o potencial das rodas de história para o desenvolvimento de habilidades argumentativas na Educação Infantil. Para a escrita deste artigo, foram consideradas quatro rodas de história videogravadas e transcritas literalmente, envolvendo todas as atividades propostas pela professora antes, durante e depois da leitura de cada livro previamente selecionado por ela.

A professora que planejou e conduziu as sessões de leitura tinha graduação em Letras e Mestrado em Linguística, ambos cursados na Universidade Federal de Pernambuco. Há doze anos era professora na rede pública do Recife, sendo os últimos quatro anos no Grupo V, última etapa da Educação Infantil. Vale frisar ainda que a leitura de histórias pela professora fazia parte da rotina das crianças, sendo, portanto, uma atividade familiar para elas e para a professora.

As 12 crianças que participaram do estudo tinham entre 5 e 6 anos e apreciavam muito o momento da roda de história. Em todas as sessões observadas era perceptível o interesse, a disponibilidade afetiva e cognitiva para participar da atividade e buscar compreender o que a professora lia. Na maioria das vezes, antes mesmo que a professora explorasse o texto, elas já começavam a conversar e comentar entre si sobre os personagens e/ou eventos das histórias, demonstrando que eram ouvintes ativos.

Os livros de literatura infantil selecionados pela professora foram os seguintes: *Gabriel*, de Ilan Brenman e Silvana Rando (São Paulo: Brinque-book, 2008), *Como gente grande* de Anouk Ricard (tradução de Graziela Marcolin, São Paulo: Hedra, 2007), *A galinha ruiva* de Elza Fiuza (Coleção Clássicos Infantis, São Paulo: Moderna, 2010) e Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela de Werner Holzwarth e Wolf Elbruch (tradução de Dieter Heidemann e Heloísa Jahn, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009).

Neste artigo, apresentaremos exemplos extraídos das sessões de leitura das duas últimas obras. No primeiro caso, trata-se de uma fábula bastante popular em que uma galinha, ao encontrar alguns grãos de milho, resolve cultivá-los com a intenção de fazer deliciosos bolinhos. Para isso, pede a ajuda aos amigos porquinho e patinho que, entretanto, se recusam a trabalhar. A galinha faz, então, tudo sozinha e, ao final, não divide o bolo com seus amigos. O segundo livro, por sua vez, conta a história de uma toupeira que, ao "espichar sua cabeça para fora da terra" se dá conta de que alguém fez cocô na sua cabeça. A narrativa segue com a toupeira indignada, tentando descobrir o autor do "serviço". Assim, vai perguntando à lebre, ao cavalo, ao porco, à vaca, à pomba e à cabra e todos negam a autoria. Com a ajuda de duas moscas, porém, a pequena toupeira, finalmente, descobre que o culpado tinha sido o cachorro do açougueiro. Sem pensar duas vezes, ela escala a casinha onde o cachorro cochilava, faz um pequeno cocô na cabeça do cachorrão e volta para sua casa "feliz e satisfeita da vida".

Com o intuito de refletirmos sobre a interação entre a professora e as crianças nos momentos das rodas de história, selecionamos fragmentos de conversas a partir da leitura dos dois livros citados acima. As conversas ocorreram, predominantemente, após a leitura dos textos, já que a professora costumava não estimular o diálogo no momento em que lia para as crianças. Assim, mesmo quando elas comentavam algo a respeito do livro, a docente preferia continuar a leitura sem intervir ou chamar atenção para o que as crianças diziam.

Conversando sobre o livro A galinha ruiva

Após a leitura do livro, a docente conduz a conversa com as crianças com ênfase na seguinte questão: "a galinha deveria ou não ter partilhado o bolo com os seus amigos, o patinho e o porquinho?" Como veremos a seguir, a ideia de

ensinar que a galinha deveria ter agido de uma forma "mais compreensiva ou solidária" orienta o diálogo conduzido pela professora com seu grupo de crianças.

Abaixo, estão alguns fragmentos da conversa[6] que ocorre após a dramatização da história pelas crianças, guiada pela professora. Vejamos:

Fragmento 1:

1 **P: Quem tava certo, quem tava legal aqui nessa história?**

2 Crs (várias): A galinha!

3 Cr2: A galinha trabalhando!

4 P: Eita, a galinha, o patinho ou o porquinho? (apontando para as crianças que interpretaram esses personagens na dramatização)

5 Cr11: A galinha!

6 **P: Tava certo de plantar, a galinha?**

7 Cr11: Tava

8 **P: Tava?**

9 Cr 11: Não

10 **P: Tava ou num tava?**

11 Cr 11: Tava

12 **P: E eles que só queriam brincar, tava certo ou tava errado?**

13 Crs(alguns respondem): Errado!

14 **P: Errado! (...)**

Fragmento 2:

1 **P: Cr5! Se tu fosse a galinha tu dava ao patinho e ao porquinho? (referindo--se aos bolinhos que a galinha fez sozinha)**

2 (Cr5 fica em silêncio)

3 **P: Tu dividia com ele?**

4 (Cr 5 continua calada)

5 **P: Sim ou não?**

6 (Cr5 balança a cabeça afirmando que dividiria)

7 **P: Cr11, se você fosse a galinha você ia dar (os bolinhos) a eles ou não?**

8 Cr11: Não.

9 **P: Não? Por que tu não irias dar?**

10 Cr11: Porque eles não ajudam!

[6]Em todos os extratos "P" significa professora e "Cr", criança.

11 **P: Porque eles não ajudaram. Cr1, tu darias?**

12 (Balança a cabeça dizendo que sim)

13 **P: Tu dividia com o patinho e porquinho?**

14 (balança a cabeça positivamente)

15 **P: A galinha resolveu que não ia dar nem ao patinho nem ao porquinho, né? Eles num ajudaram, então, não vão ganhar. Cr4, se tu fosse a galinha, tu irias dar a ele ou não? Dividia ou não?**

16 (A criança 4 movimenta a cabeça afirmando)

17 Cr4: Dava.

18 **Então, a galinha fez errado, né? E Cr1, tu divida ou não com seus colegas?**

19 (Cr1 nega com a cabeça)

Como podemos observar, as crianças são estimuladas pela professora a expressar sua opinião, o que é algo muito positivo. Entretanto, embora a docente peça que justifiquem seu ponto de vista, não consegue instaurar uma verdadeira conversa. Assim, o diálogo parece ocorrer apenas entre ela e as crianças e não entre o próprio grupo também, já que a docente não fazia conexões entre o que as crianças diziam. O modelo típico: "adulto faz perguntas e crianças respondem" orienta, portanto, a "conversa" sobre a história que foi lida na roda.

Como também vimos no fragmento 1, a professora dá pistas do seu ponto de vista no modo como formula certas perguntas. Por exemplo: "E eles que *só* queriam brincar, tava certo ou tava errado?" (ver linha 12 do fragmento 1). Vemos ainda no fragmento 2, o silêncio da criança 5 (ver linhas 2, 4 e 6) indicando, possivelmente, que ela entendeu a posição de sua professora e que há uma resposta "correta", aquela que sua professora deseja ouvir e que, aparentemente, não é o que a criança 5 gostaria de expressar. Assim, a conversa sobre o texto parece deixa de ser um momento para troca de pontos de vista e de reflexão, para se tornar um jogo de quem adivinha as respostas que a professora deseja ouvir.

Ainda sobre o silêncio das crianças na roda, vale observar que, comumente, essa reação é encarada como desinteresse ou falta de ter o que dizer. Entendemos, porém, que o silêncio das crianças merece um olhar mais atento do mediador de leitura. Afinal esse silêncio pode ser um tempo de reflexão ou um sinal de discordância sobre o que está dito na roda.

Concordamos com Sontag (2005), ao afirmar que não há silêncio puro, genuíno, vazio, logo, o silêncio é uma forma de discurso e um elemento importante em um diálogo. Quando descobrimos que não temos nada a dizer, procuramos uma maneira de dizer isso, já que o silêncio de certa forma é uma maneira de manter as coisas abertas.

Na linha 15 do fragmento 2, vale observar a forma como a professora formula a pergunta questionando se *a criança* dividiria o bolo com *os colegas.* Assim, não se trata mais da galinha dividir o bolo com o porquinho e o patinho mas, sim, se as crianças fariam isso ou não. Ao que parece, a professora pretende transferir a situação da história diretamente para a vida das crianças e ensinar o valor da partilha.

Um outro trecho de diálogo mais adiante reforça o que foi dito acima. Vejamos:

Fragmento 3:

P: Olha só gente, se eu trouxesse um lanche e você não trouxesse, era certo eu dividir com você?

Cr1: Não.

P: Não? Por quê?

Cr1: Tinha que esperar oferecer!

(a professora sorri, olha para outra criança e pergunta)

P: Cr11, se você não trouxesse lanche você acharia certo eu dividir com você?

(Cr11 concorda, afirmando com a cabeça)

A partir desses extratos podemos refletir sobre alguns aspectos que nos parecem relevantes: o que seria o correto do ponto de vista da formação ética da criança? Por exemplo, ao aceitar que a galinha deveria ter dividido o bolo com amigos que não quiseram ajudá-la, as crianças estariam demonstrando que compreenderam princípios éticos? No caso da professora, fazer com que elas compreendessem o texto num único viés seria uma contribuição para a formação ética/moral de seu grupo de crianças?

Vale frisar que não consideramos equivocado a professora ter um ponto de vista. Entendemos que a docente pode, sim, expressar sua opinião. Entretanto, a conversa sobre o texto não pode ser dirigida para que todo grupo aceite e concorde com o que ela pensa a respeito dos temas discutidos. Ao contrário, entendemos que a mediação da professora nesse contexto deve estimular que as crianças escutem as opiniões dos outros, reflitam, elaborem, expressem e justifiquem suas opiniões de modo cada vez mais reflexivo. Com isso, esperamos nos afastar de um modelo de doutrinação e submissão em que as crianças pequenas aprendem a sempre concordar com o adulto apenas para evitar o confronto e por medo de perder sua aprovação.

A seguir, discutiremos uma outra sessão de roda de leitura conduzida pela mesma professora com seu grupo de crianças.

Conversando sobre livro Da pequena toupeira que queria saber quem havia feito cocô na cabeça dela

Nesta roda, antes de anunciar a leitura do livro, a professora conversou de forma breve com o grupo, partindo da seguinte questão: "Se alguém fizesse cocô na cabeça de vocês, o que vocês fariam?". Vejamos alguns fragmentos desse diálogo inicial entre a professora e as crianças:

Fragmento 1

1 **P: Se alguém fizesse cocô na cabeça de vocês? (escondendo o livro atrás do seu corpo)**

2 Cr12: Jogava fora

3 **P: E tu, Cr11, faria o quê, se alguém fizesse cocô na tua cabeça?**

4 Cr12 (outra criança responde): Dava murro (sorrindo)

5 **P: Cr13 Faria o quê?**

6 Cr13: Han?

7 P: Se alguém fizesse cocô na tua cabeça o que é que tu farias?

8 Cr13: Dava um murro!

9 **P: Dava um murro?**

10 **P: E Cr1, fazia o quê?**

11 (As outras crianças que já haviam se posicionado continuam)

12 Cr13: Na cara!

13 Cr12: Na cara também!

Fragmento 2

1 **P: O que é que vocês acham que ela (a toupeira) vai fazer com a pessoa que fez (o cocô na cabeça dela)?**

2 Cr11: Sei lá!

3 Cr12: Dar nela!

4 **P: Será? O que será que ela vai fazer com a pessoa?**

5 Cr11: E eu vou saber?!

6 **P: Não sabe, né? (sorrindo) Vamos ver a história pra descobrir o que a toupeira vai fazer! Então, o nome desse livro é "Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela" (lendo o título)**

7 (risos das crianças)

Observando essa conversa inicial, vemos que a professora busca convidar as crianças para a leitura do livro. Entretanto, ao fazer isso, explora uma questão altamente improvável: a possibilidade de alguém fazer cocô na cabeça das crianças. Assim, se afasta do que seria uma pergunta "mais natural" para esse convite, partindo do próprio título do livro, ou seja: "Quem será que fez cocô na cabeça da toupeira?"

Como veremos a opção de iniciar a leitura dessa forma não parece ter sido por acaso, já que, após a leitura do texto, a "reação" da toupeira de fazer cocô na cabeça do cachorro será o mote para a consersa que se segue após a leitura. Vejamos um fragmento dessa discussão:

Fragmento 3

1 **P: E será que foi legal o que a toupeira fez? (referindo-se ao fato da toupeira ter dado o troco e feito cocô na cabeça do cachorro)**

2 Cr6: Não.

3 **P: O que é que vocês acham? Essa atitude da toupeira foi bacana?**

4 Cr (alguns): Foi!

5 **P: Peraí que vou perguntar agora só para as meninas. Vocês acham que o que a toupeira fez com o cachorro foi bacana?**

6 Cr12: Foi!

7 **P: Foi bacana? (apontando para Cr6)**

8 (Cr6 balança a cabeça positivamente, aparentemente, mudando de opinião)

9 **P: Foi bacana?**

10 Cr12: Foi! (outra criança responde)

11 **P: Foi mesmo?**

12 Cr12: Foi!

13 (A professora aponta para Cr13)

14 Cr13: Foi!

15 **P: Foi bacana o que ela fez? (apontando para Cr11)**

16 Cr11: Foi não!

17 (Cr13 olha para Cr11 e resolve mudar sua resposta)

18 Cr13: Foi não também não!

19 **P (olhando para Cr12): Foi bacana? Por que foi bacana o que ela fez?**

20 Cr12: Porque o cachorro fez cocô na cabeça dela!

21 **P: Cr11, por que não foi bacana o que ela fez?**

22 Cr11: Por causa que a toupeira é muito ruim! (sorri)

23 **P: A toupeira foi ruim?**

24 Cr11: han, han (movimentando a cabeça afirmando)

25 **P: Cr13, a toupeira tava certa?**

26 Cr13: Tava errada!

Como é possível perceber, diferentemente da prática de outras docentes que costumam fazer perguntas para todo o grupo e obter respostas em coro (ver MARTINS, 2010, SILVA, 2014), a professora se preocupa em dirigir suas perguntas para crianças específicas o que amplia as possibilidades de uma conversa mais autêntica. No entanto, mais uma vez, vemos que o grupo limita-se a responder as questões que a própria professora formula e, embora ela estimule algumas vezes que a criança justifique sua opinião (ver linhas 19 e 21), não se estabelece, de fato, uma situação de conversa em que diferentes pontos de vista são confrontados. Assim, na maior parte das vezes, as respostas ficaram restritas a um "sim ou não" a uma mesma pergunta que se repete ("Foi bacana o que a touperia fez?" - ver as linhas 5, 7, 9, 15 e 21).

Outro aspecto que possivelmente justifica a ausência de progressão no diálogo é a falta de aprofundamento nas respostas dadas pelas crianças. Por exemplo, quando uma delas diz que "a toupeira não foi bacana" porque ela "é muito ruim", ela dá uma justificativa lógica, mas que, não necessariamente, está baseada na história ouvida. Assim, caberia tentar ir além, questionando a criança sobre por que, de fato, ela acha que a toupeira é má.

No fragmento abaixo, vemos a tentativa da professora de esvaziar o sentido da "vingança da toupeira", ao colocar a possibilidade de que o cachorro não tenha feito cocô na cabeça da toupeira de propósito. Vejamos:

Fragmento 4

1 **P: Cr13 vem aqui, olha aqui. Vou perguntar outra coisa para os meninos. Meninos, vocês acham que o cachorro fez cocô na cabeça da toupeira de propósito?**

2 Cr1: É

3 Cr6: Fala, Cr10 (pedindo que o colega se posicione)

4 Cr1: O cachorro fez cocô na cabeça da "coqueira"

5 **P: Da toupeira, né! Mas será que ele fez de propósito?**

6 (Cr1 balança a cabeça positivamente)

7 **P: Ele fez por querer? Ah, eu vou lá fazer cocô na toupeira! Será?**

8 (Cr1 balança a cabeça afirmando)

9 **P: Foi? Tu achas que foi?**

10 (Cr1 balança a cabeça afirmando pela terceira vez)

11 Cr12: Mas foi/ caiu do céu.

12 **P: A toupeira fica cavando, aí quando ela levantou a cabeça, pow! Caiu o cocô, mas será que o cachorro fez de propósito?**

13 Cr12: Fez, fez, fez de propósito!! (batendo com a mão na mesa)

14 **P: Cr10, será que o cachorro fez de propósito?**

15 (timidamente a Cr10 faz um sinal negativo com a cabeça)

16 **P: Fala, por que você acha que não?**

17 (a cr. 10 fica em silêncio)

18 **P: O que é que tu achas/ olha não dá pra saber com certeza, a gente num tava lá, num viu, mas o que é que vocês acham? O cachorro fez de propósito ou não?**

19 Cr12: Fez de propósito!

20 **P: Cr12 acha que ele fez de propósito. Cr6, tu achas o quê? Que ele fez de propósito?**

21 Cr6: Não!

22 **P: Não! (dando ênfase a resposta da criança) Por que tua achas que ele não fez de propósito?**

23 (Cr.6 fica em silêncio)

Vemos no fragmento acima que a insistência da professora numa mesma pergunta e suas reações diante das respostas das crianças, parecem deixar implícita sua opinião, que é captada pelas crianças.

Além disso, nota-se que o diálogo fica, mais uma vez, limitado a perguntas com respostas do tipo sim ou não. Assim, a mediação da professora não leva, por exemplo, as crinaças a observar alguma pista dada no texto ou nas ilustrações que forneça alguma evidência para reforçar uma ou outra resposta. Ou seja, parece que para professora é mais importante tirar a culpa do cachorro e desvalorizar o comportamento vingativo da toupeira do que levar as crianças a buscar refletir e fundamentar suas opiniões com base no texto, habilidades essenciais na trajetória de um leitor.

Nesse contexto, tal como vimos neste e em outros fragmentos já apresentados, algumas crianças parecem dar ou mesmo mudar de opinião sem refletir (ver, por exemplo, as linhas 9 a 18, do fragmento 3), apenas para para agradar os colegas ou a própria professora.

Ainda com o intuito de ensinar comportamentos que julga adequados, a docente aproveita o mote que abriu a discussão do livro e cola no quadro a seguinte questão: "O que você faz quando alguém...", seguida de três ilustrações acompanhadas das seguintes frases: "fala alto com você?"; "pisa no seu pé?"; " bate em você?"

Para a discussão dessas perguntas, a professora organizou a sala em três grupos, distribuindo as referidas ilustrações para que cada grupo pensasse a respeito primeiro e depois apresentasse sua posição no grande grupo. Vejamos um trecho dessa conversa.

Fragmento 5

1 P: Gente, minha gente, vamos ouvir as meninas, ver as sugestões! O que é que vocês fazem quando alguém fala alto com vocês?

2 Cr12: Eu enforco!

3 P: Eita! Cr6 também concordou com essa atitude?

4 (A criança 6 faz gesto que não)

5 P: Só um minutinho, qual é a tua opinião Cr6?

6 (não responde)

7 P: Gente, vocês concordam com isso que Cr12 falou?

8 Cr (maioria): Nãaaaaao!

9 P: O que é que você faz quando alguém fala alto com você? C12 disse, sozinha, que enforcava a pessoa. Precisa disso?!

10 Cr (alguns): Não!

11 Cr11: Perguntava a mãe dele...

12 P: Perguntar ou falar?

13 Cr11: Falar!

14 (as crianças riem)

15 **P: E precisa falar com a mãe da pessoa porque o menino falou alto com o outro? O que é que vocês acham?**

16 Cr13: Eu num acho nada, eu concordo com minha irmã! (durante a roda, as crianças 13 e 11 tinham entrado numa brincadeira de que eram irmãs e, ao que parece, irmãs não poderiam discordar...)

17 **P: Não acha nada?!**

Como é possível concluir a intenção da docente com essa proposta era claramente discutir sobre problemas de convivência, certamente, presentes no cotidiano das crianças: falar alto com os colegas, pisões no pé e brigas entre elas. Entendemos que esta é uma preocupação legítima da professora,

entretanto, questionamos a necessidade de criar uma situação artificial para ensinar esses valores. Também cabe refletir sobre como a história da pequena toupeira foi capaz de inspirar a professora a ir tão longe na direção de ensinar esses comportamentos às crianças.

Finalmente, é preciso analisar a forma como a conversa com as crianças foi conduzida pela docente antes, durante e após a leitura dos livros de literatura. Sob nosso ponto de vista, a mediação da professora acaba por colaborar pouco, tanto para a construção de sentidos com base no texto, como para a formação ética das crianças, tendo em vista a inibição de um diálogo genuíno, reduzindo-se a conversa à perguntas e respostas binárias de certo e errado. Dessa forma, as crianças acabam por não refletir sobre o tema ou sobre a história em si mesma, assim como têm pouco espaço para elaborar a expressão verbal dos seus pontos de vistas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rodas de história que embasaram as reflexões apresentadas aqui foram conduzidas por uma professora pós-graduada, experiente e muito comprometida com seu trabalho. No entanto, nas quatro rodas observadas, a leitura e a conversa sobre as histórias parece ser vista por ela, sobretudo, como uma oportunidade para ensinamentos morais.

As crianças, por sua vez, parecem responder de duas formas a essa condução da professora. Isto é, ora tentam responder às perguntas de forma "correta", ou seja, buscando dar a resposta esperada por sua professora, ora resistem e tentam manter a sua opinião. Em outras palavras, ou as crianças buscam agradar a professora, reforçando o suposto ensinamento que ela pretende transmitir ou assumem, ao contrário, uma posição de resistência. Esse segundo tipo de resposta se dá, comumente, através do silêncio diante das perguntas que a professora faz. Assim, a opção pelo silêncio, parece ser uma tentativa das crianças de deixar as respostas em aberto, talvez para preservar o seu próprio pensamento sem confrontar-se, diretamente, com a posição de sua professora.

Retomando o questionamento inicial deste artigo: *o que dizem as crianças quando convidadas a pensar e conversar sobre os valores morais dos textos literários mediados por suas professoras,* chegamos, portanto, a duas conclusões com base nos dados coletados:

(i) crianças muito pequenas se interessam, pensam e refletem sobre temas de natureza moral/ética;

(ii) frequentemente, porém, as crianças se mostram cautelosas para dizer o que pensam, sinalizando o reconhecimento de que a palavra da professora não pode ser questionada. Assim, em vários momentos durante a interação nas rodas, nos pareceu que as crianças sentiam

necessidade da autorização do adulto para poder se expressar, criando um clima de constrangimento para aquelas que discordavam da moral da história, defendida pela professora.

Por fim, é preciso considerar que ao convidar os pequenos para ouvir uma história e conversar, esperamos estar cultivando a liberdade de pensar, de imaginar, de escutar as opiniões e comentários do outro e de ajudar as crianças a formular e expressar seus próprios pensamentos. Os dados dessa pesquisa mostram, no entanto, que não foi exatamente isso que pareceu ocorrer no diálogo com as crianças. Como vimos, embora a professora escolha boa livros de literatura e planeje cuidadosamente como pretende ler e conversar com seu grupo, não consegue desenvolver uma escuta sensível e criar uma atmosfera em que as crianças sintam segurança de que seus pensamentos e opiniões serão acolhidos.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental**. 2010 MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106 (disponível em: http://portal.mec.gov.br)

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

MARTINS, Maria Silva Cintra. Linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2010.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S. **Argumentação nas rodas de história**: reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil. Recife: UFPE. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador de aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. (Orgs.) **Discutindo se aprende** – Interação social, conhecimento e escola, Porto Alegre: Artmed, 2005.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar**. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA. Jane Rafaela P. da. **A mediação docente nas rodas de história:** um olhar sobre o projeto Trilhas para Educação Infantil. Recife: UFPE. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Gomes Medeiros
dani.prof@hotmail.com
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE,
Itajaí, SC, Brasil

RESUMO

Com a compreensão de que as políticas nacionais são indutoras de propostas educativas, pretendemos discutir sobre as propostas pedagógicas que os documentos oficiais nortearam até as Diretrizes Nacionais (2010). Neste sentido, apresentamos os dados sistematizados e analisados dentro de uma marcação de temporalidade a partir da Constituição Federal por ser um marco para o início das discussões dos Direitos das Crianças de 0 a 6 anos no Brasil. As informações levantadas são relevantes para a discussão do lugar que a infância ocupa nos documentos oficiais. Os resultados indicaram que cada documento tem discussões e posições diferentes em relação à infância e que acarretam diversos desdobramentos, de modo especial nas práticas docentes e nas imagens de crianças atribuídas.

Palavras-chave: Políticas; Currículo; Infância; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata dos documentos oficias para a educação infantil noBrasil. Estes documentos trazem propostas para infância, para os contextos e as práticas pedagógicas. O objetivo deste estudo foi compreender que os acontecimentos políticos estabelecem relações com a concepção de infância, com as práticas e as propostas pedagógicas. Os documentos oficiais afetam, sobretudo os currículose o cotidiano das crianças e dos professores \as. A proposta do trabalho consistiu em identificar entre os documentos oficiais desde 1988, àqueles que trazem propostas para os currículos das crianças da educação infantil, na tentativa de entender a concepção de infância, relacionando os acontecimentos políticos do Brasil a prática pedagógica configurada no contexto curricular dos documentos, descrevendo e relacionando com os acontecimentos políticos dentro do contexto de cada documento. Acreditamos que esta relação no contexto curricular dos documentos configurada sobre cada acontecimento politico tenha influenciado a prática pedagógicae a concepção de infância de cada contexto.

Ao tratar de infância trazemos os pensamentos de Kohan (2007) e Larrosa (2017), que nos apontam reflexões acerca de uma infância que questiona o

poder de nossas práticas. Para os filósofos, a infância é um ser outro que ainda resiste e não se submete. No entanto, as instituições e suas práticas insistem em induzir que as crianças nada sabem que são seres estranhos, que não falam a nossa língua. Agamben (2001) acrescenta que foram crianças e não adultos que acessaram pela primeira vez a linguagem, para ele, a linguagem permaneceu tenazmente ligada a condição infantil. Desta forma trazemos os documentos oficiaiscom o entendimento de currículo sobre a perspectiva de Silva (2011) afirmando que o currículo é um resultado de interesses particulares de classes e grupos dominantes.Neste contexto de cunho documental propomo-nos a compreender as relações entre os documentos oficiais e as politicas nacionais indutoras das propostas educativas.

Educação infantil nos documentos oficiais

Uma das formas para compreender como a Educação Infantil chegou àquilo que ela é na atualidade é revendo sua trajetória nos documentos publicados nos sites oficiais do MEC. Sabemos que os documentos oficiais são dispositivos que influenciam o contexto das práticas e consideramos importante conhecer estas influências. Esses documentos apontam caminhos, formulam diretrizes, trazem orientações para a formação das crianças por meio da elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e regulam vários aspectos do seu funcionamento.

Os dados desta pesquisa são documentos legais e oficiais para a educação infantil, num recorte de tempo depois de promulgada a Constituição brasileira de 1988 e todo o processo de redemocratização. Destacamos a Constituição de 1988 por entendermos ser um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, que aponta que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos na educação básica (BRASIL, 1988). O Inciso IV do artigo 208 afirma: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988, p. 138). Assim sendo, situando a Educação Infantil entre os deveres do Estado com as crianças de zero a seis anos e um direito da criança.

Anteriormente à Constituição, o país encontrava-se no período de propor políticas. Na década de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos eram defendidas por uma educação compensatória. Nessa época, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) defendia a ideia de que a pré-escola poderia por antecipação salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

Em 1981, o MEC implementou o Programa Nacional de Educação Pré–escolar com ações de expansão e de atendimento de crianças com baixo custo, desvinculadas da escola de 1º grau. Isso já sinalizava apenas ser uma estratégia

para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980. Diante disso, Kramer (2006) salienta certa insatisfação sobre as discussões e sobre os dispositivos criados para crianças com baixo custo em meio às ações de expansão. Segundo a autora, essa estratégia não foi recebida com entusiasmo pelas universidades havendo certa ambiguidade no contexto ideológico sobre pré-escola e inconsistência teórica. A autora expõe que, enquanto a Educação Infantil se configurava no nível político, a academia apontava críticas às abordagens que pudessem privar a criança do meio cultural, além de insatisfação sobre as propostas de baixo custo para essa área.

Entre a ambiguidade sobre a oferta com qualidade e a concretização do papel social da criança, surgiram discussões importantes voltadas à melhoria da qualidade de vida da população nos períodos de 1980 a 1990. Nesse contexto é que a Educação Infantil conquistou seu espaço na Constituição Federal em 1988. Seu espaço foi reafirmado, mais tarde, no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Esse processo desencadeado pela Constituição marcou a entrada da Educação Infantil no contexto político. Contudo, muitos debates, frutos de mobilizações nacionais, ainda se fizeram necessários até a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, por meio legal, foram conquistados os direitos da criança, agora vista como cidadã. Devido a isso, muitas concepções sobre criança, infância, creche e pré-escola foram ocupando espaço na sociedade e na academia; políticas foram dando seu contorno e dispositivos em forma de documentos foram sendo elaborados.

Na formulação de propostas e projetos para Educação Infantil nos anos de 1980, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou no Congresso Nacional e, nela, a Educação Infantil já estava contemplada. No entanto, com o objetivo de viabilizar a implantação da política, foi instituída a Comissão Nacional da Educação Infantil integrada a várias organizações participantes, entre elas destacamos a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Assim, a infância, ao longo dos tempos, foi abrindo espaço na sociedade e reforçada pelos organismos internacionais.

Em períodos de grandes reformas políticas no Brasil para atender às políticas internacionais, uma série de documentos foram produzidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional da Educação Básica (CNE), com a intenção de regulamentar a Educação Infantil no país, divulgar e sistematizar as produções na área. Esses documentos servem de referência para embasar Secretarias Estaduais e Municipais assim como instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas.

Podemos levantar a hipótese de que essa pluralidade de normas e de diretrizes curriculares vai induzindo os currículos e são ordenamentos que estruturam o trabalho docente. São políticas, diretrizes e dispositivos que normatizam o trabalho dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário fazer

um levantamento dos documentos oficiais para mapear o que já foi produzido de legislação e de diretrizes que nortearam as práticas para a Educação Infantil de modo a auxiliar e melhor compreender o cenário político.

Educação infantil recontada em documentos: um contexto de políticas

A seguir apresentamos o quadro 1, o qual apresenta documentos oficiais que de alguma forma influencia a educação infantil desde a Constituição Federal, ou seja, desde 1988 até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010. Sendo assim, encontramos 16 documentos. Não incluímos a Base Nacional Comum Curricular, pois esse documento ainda está em discussão e em fase de aprovação, da terceira versão, no momento de conclusão desta pesquisa.

Nº	Titulo	Tipo
1	Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990	Legal
2	Lei de Diretrizes e Bases – 1996	Legal
3	Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil – 1994	Diagnóstico
4	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1ª edição 1995 – 2ª edição 2009	Orientador
5	Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise – 1996	Diagnóstico
6	Política Nacional de Educação Infantil	Orientador
7	Subsídios para o Credenciamento funcionamento de instituições de educação infantil – 1998 – Parte 1	Regulatório
8	Subsídios para o Credenciamento funcionamento de instituições de educação infantil – 1998 – Volume 2	Regulatório
9	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Volumes 1, 2 e 3- 1998	Propostas
10	Plano Nacional de Educação – PNE – 2001	Legal
11	Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos- 2003 versão preliminar e 2006 versão final	Regulatório
12	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil -2006	Orientador

13	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – 2006	Orientador
14	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – 2009	Regulatório
15	Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para uma reflexão sobre orientações curriculares	Proposta
16	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 2009-2010	Proposta/normativa

O Estatuto da criança e do Adolescente, (ECA) o documento número 1 (Lei 8.069/90), considera como criança a pessoa até os doze anos de idade. Para este documento tanto crianças como adolescentes gozam das prioridades e das primazias dos atendimentos previstos em Lei no que se refere à proteção, ao socorro em quaisquer circunstâncias, à precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, à preferência na formulação e na execução das políticas sociais e públicas e, finalmente, no que se refere à destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a infância à juventude. No art. 54. Vemos que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

No capítulo II, do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, encontramos no artigo 16, que o direito à liberdade está atrelado e destacado com o direito de brincar, já preconizado e garantido pela ONU desde 1959, desde a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Em 1996, é homologada a LDB (BRASIL, 1996) com o objetivo de oferecer orientações específicas à educação nacional, em substituição à denominada "Reforma do Ensino", versão elaborada pelo regime militar, em 1971, que, por sua vez, sucedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961 – quase 30 anos após ter sido anunciada pela Constituição de 1934. A lei maior da educação no país inaugura o uso do termo Educação Infantil em um instrumento legal que nela figura, também pela primeira vez, como parte da Educação Básica, sendo assim definida no artigo 29 da legislação em questão.

Na nova LDB, as crianças de 6 anos completos até 31 de março farão parte do Ensino Fundamental, mas é importante destacar que nesta legislação a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, e Barbosa (2006) aponta para uma necessidade de articulação e não subordinação entre o ensino fundamental e médio.

Na LDB Nº 9.394/1996 aparece, pela primeira vez, a Educação Infantil como "[...] primeira etapa da educação básica" (BRASIL, 1996a, p. 27836). A Lei aponta, em seu Art. 4º, que a educação escolar pública deve ser submetida a "[...] padrões mínimos de qualidade", operacionalizados "[...] por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996a,

p. 27833). A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, nos artigos 29, 30 e 31.

Além da seção específica sobre a educação infantil, esse nível educativo aparece em outros capítulos, como o que trata "Da Organização da Educação Nacional" (Capítulo IV). Esse capítulo estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino e afirma a responsabilidade principal do município pela Educação Infantil, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

A formação dos profissionais de Educação Infantil e a inclusão das creches nos sistemas de ensino são outros dois aspectos ressaltados pela Lei. A formação aparece no Título VI do documento, e, no que tange à Educação Básica, a LDB define, em seu Art. 62, 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, admita para 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, 1996a, p. 27839)

Sobre esse artigo, ressaltamos que essa forma de conceber a formação docente em institutos superiores desqualifica, pois abre a possibilidade para o mercado na educação e a entrada de outros atores nesse setor.

Seguindo a ordem numérica do quadro, após passarmos pelos documentos legais, seguimos para o documento 3 em que consideramos ser um documento de diagnóstico composto por textos de palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil realizado em Belo Horizonte em abril de 1994. O documento tem como coordenadora da COEDI, Angela M. Rabelo F. Barreto. Este documento apresenta os textos proferidos das seguintes palestrantes – professora Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, FulviaRosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira. Este documento subsidiou as análises para a formulação de uma política de formação. No referido documento há um texto de autoria de Sonia Kramer, "Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais em creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas", em que autora levanta a questão já suscitada nos anos 80, em que documentos oficiais da época insistiam na "função da pré-escola como recuperadora de atrasos da criança" (KRAMER, 1994, p. 17).

Diante disto, fica a decisão da pré-escola, sobre a responsabilidade de evitar a antecipação do fracasso escolar das crianças nas séries e anos seguintes. Por fim, a autora finaliza alertando sobre a articulação entre educação infantil e ensino fundamental, trazendo a responsabilidade para o âmbito da política

nacional de formação de profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras. (MEC/COEDI. 1994)

O documento de número 4, consideramos orientador. Este documento teve sua 1ª edição em 1995, contém critérios sobre a organização e funcionamento das creches. Nele verificamos ser este um documento político para a implantação do programa de educação infantil, com critérios redigidos no sentido positivo voltado a qualidade do atendimento da creche, enfatizando os direitos das crianças em relação ao cuidado, a higiene ao ambiente e outros aspectos institucionais.

Embora esse documento já na sua apresentação tem como discurso focado no atendimento para crianças de 0 a 6 anos de idade, ele destaca o trabalho com as crianças menores de 4 anos. O termo creche é bastante utilizado em todos os textos, no sentido de assegurar este direito de atendimento à criança.

O documento trata de forma bem abrangente e em tópicos os direitos que as crianças possuem na creche como: à brincadeira, à atenção individual, à um ambiente seguro, ao contato com a natureza, à higiene e a saúde , à alimentação sadia, à desenvolver a curiosidade, à imaginação e a capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção e ao afeto, à amizade, à expressar seus sentimentos, à uma atenção especial durante seu período de adaptação na creche e por fim o último texto : Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O documento de número 5 é um documento do ano de 1996 e trata-se de um documento de diagnóstico sobre as propostas pedagógicas em educação infantil, vigentes nos país. Este documento traz a discussão de pesquisadores e a dificuldade em estabelecer um consenso sobre propostas curriculares, propostas pedagógicas e currículo na educação infantil.

O documento reúne propostas curriculares em curso nas diversos estados do Brasil nos quais a Coordenação Geral de Educação Infantil convida as pesquisadoras brasileiras TizukoMorchidaKishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer para um trabalho de consultoria com o objetivo de nortear o projeto de Educação Infantil no país, como uma ação prioritária do MEC de incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas vigentes. Neste sentido as consultoras desenvolveram uma metodologia de análise destas propostas enviadas para posteriormente desenvolver orientações. Estados e municípios de capitais brasileiras enviaram documentos para as equipes do MEC, e em sua maioria foram construídos e elaborados pelas instituições escolares no início da década de 90. (p.36). O processo vivido pelos consultores a partir deste levantamento que chamamos de diagnóstico foi encontrar a “multiplicidade de situações” (p.31).

Foram encaminhados, segundo o próprio documento relata, 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes de estados e 20 de municípios de

capitais (p.32). Deste total, um dado bem relevante que servirá como base de informação para a pesquisa foi a constatação que 39 documentos enviados se referiam a pré-escola, destinados ao trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, mas prioritariamente àquelas de 6 anos.

Já no início do diagnóstico, verificou-se que os títulos para os documentos eram os mais diversos quanto à sua natureza e sua forma, constatando-se assim, certa diversidade e entendimento no que se referia a proposta pedagógica.

Na análise do documento, levantado pelos especialistas, concordamos sobre a falta de propostas para as crianças de 0 a 3 anos e uma preocupação evidente de um currículo para as crianças de 4 a 6 anos, pois foram enviados para estas idades, currículos organizados no formato tradicional e com disciplinas presentes tanto na educação infantil como no ensino fundamental (p.39). O documento aponta para um fato que a maioria dos documentos enviados e analisados, tem uma concepção de educação infantil numa perspectiva restrita com tendência e características por modelos de escolarização tendo como foco principal apenas a alfabetização (p.39).

Segundo este documento, o construtivismo é a referência nos anos de 1995 1996, sendo a referência teórica mais utilizada na maioria dos documentos analisados pelo MEC, o relato dos consultores foi de uma utilização bastante generalizada do construtivismo piagetiano, muitas vezes com diversas interpretações referenciado como um método que poderia resolver todas as questões pedagógicas.

O documento ainda aponta os entraves, dificuldades, as incoerências e outras constatações. Por fim, o documento faz algumas recomendações às secretarias para que sejam criados mecanismos de qualificação profissional, interlocução dos educadores com as propostas pedagógicas e ao final é elaborada um roteiro como sugestão para as próximas elaborações de propostas como esta, bem como orientações diretas do MEC e seus consultores de como elaborar das propostas curriculares de unidades de ensino.

Adiante, temos o documento de número 6 que consideramos um documento de caráter orientador e político que teve sua origem nas discussões do 1º Simpósio de Educação Infantil no país, e o mesmo culminou destas discussões, no qual apresenta diretrizes gerais para a implantação de uma política nacional para a educação infantil no país. Este é um documento que reafirma o direito das crianças, já previsto na Constituição de 1998, ele traz como ações prioritárias do governo, a expansão do atendimento as crianças de 0 a 6 anos e a pretensão à universalização desta modalidade de ensino.

Dez anos após a Constituição, temos o documento de número 7, que consideramos ser um documento regulatório. Este documento apresenta dois volumes: o primeiro são instruções e normas para o funcionamento de creches e pré-escolas. Ele apresenta a preocupação na adaptação do espaço físico para acolher crianças de 0 a 6 anos com segurança.

O segundo volume também intitulado como: subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – ano 1998 – apresenta textos de ordem regulatória porque serve de referencial para a regulamentação e o credenciamento das instituições de educação infantil, tendo em vista as crianças de 0 a 6 anos.

Os textos trazem análises sobre o acesso e a qualidade do atendimento oferecido nas instituições para estas crianças, bem como a situação da educação infantil da época. Neste documento reforça que todas as crianças têm direito garantido por lei a frequentar escolas de educação infantil e discute que elas são postas ou colocadas em ambientes ora com trabalhos pedagógicos ora voltados para a escolarização precoce ora não. Atribui esta polemica bastante antiga, a terminologia creche e pré-escola expressa na LDB (Lei 9394/96), na seção II, Art. 30, I e II, que se mantenha a terminologia.

O documento de número 9 se refere aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, este conjunto de documentos que consideramos serem propostas para a educação infantil é composto e dividido por três volumes: Volume 1 se refere à introdução, Volume 2 se refere à Formação Pessoal e Social e o Volume 3 que se refere ao Conhecimento de Mundo. Este conjunto é organizado por eixos de trabalho e compõe documentos se se constituíram de parâmetros para o trabalho com as crianças de educação infantil. Este conjunto de documentos veio com intuito de sintetizar as práticas pedagógicas dispersas no Brasil.

O RCNEIs como ficou conhecido (RCNEI BRASIL, 1998) representa, ainda hoje, um material muito conhecido – o que não quer dizer, necessariamente, estudado e refletido –, referenciado e utilizado na organização das propostas pedagógicas de muitas escolas e nas ações educativas de muitos professores. Embora não esteja explicito no documento, uma das repercussões dos RCNEIs tem sido a ideia de que é possível organizar o conhecimento em áreas compartimentadas. Isso gerou, desde sua criação, a organização dos currículos de educação infantil em grades – quer dizer – em um determinado momento, trabalhava-se natureza e sociedade; em outro momento, matemática, etc., sem nenhuma integralidade nessas linguagens. Direcionados às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, os Referenciais constituíram-se um conjunto de referencias que visavam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998). Os RCNEI objetivaram servir de base para orientações curriculares com vistas a contribuir para a prática docente, mas trazendo hegemonia e uma para os contextos infantis e foco na escolarização.

O documento 10 refere-se ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional dos próximos dez anos. As metas e as estratégias

previstas nele devem promover as garantias de acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação de oportunidades educacionais, bem como à redução das desigualdades (MEC, acessado em 05/04/2017). Diante disto, o PNE (2001) determina diretrizes, metas e estratégias para a educação. Para a educação infantil o documento destaca ser a pré-escola um tempo que não pode estar descurado, é afirmado neste documento que é nesta idade, "precisamente" que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. O PNE (2001) afirma que: "descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano" Igualmente como na LDB (9394/96) a faixa etária de 4 a 6 anos é evidenciada separada da creche.

O documento de número 11, consideramos ser um documento regulatório. Neste documento são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a educação infantil, estabelecidas no Plano Nacional De Educação, publicado em 2011. Esse documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, teve uma versão preliminar no ano de 2003 e a versão final no ano de 2006 com objetivos, metas, estratégias e recomendações. Nas estratégias são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a Educação Infantil, estabelecidas no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001. Entre elas estão à inclusão da Educação Infantil no sistema de financiamento da Educação Básica, de modo a responsabilizar também a União no atendimento às crianças de 0 a 6 anos; a definição de "parâmetros nacionais de qualidade" para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área e a "Elaboração de padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais".

O documento de número 12, consideramos ser um documento orientador, pois este vem do desdobramento do documento anterior, num processo de implementação das políticas paras as crianças de 0 a 6 anos e tem como objetivo oferecer referenciais para reformas e adaptações dos espaços físicos da instituição de educação infantil. Este é um documento de uma série de documentos legais produzidos com o objetivo de definir critérios de qualidade para a infraestrutura das instituições de educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos, quem vem como documento orientador à partir do diagnostico apresentado no PNE (2001) . (p10) Este documento faz parte de um conjunto composto também do encarte 1, que é um material elaborado com base nos estudos de ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. É um trabalho que apresenta sugestões de infraestrutura para as escolas de educação infantil no objetivo de sugerir modos e maneiras de reformar e construir salas, banheiros, refeitórios, pátio, lavanderia e outros espaços da escola como berçário e solário.

O documento 13 composto pelo Volume 1 e 2 é a versão final dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, são documentos que consideramos ser orientadores que foram produzidos de maneira a implantar políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Conforme analisamos, os Parâmetros vêm atender os objetivos e metas previstas no PNE (2001). Um dos objetivos e metas para educação infantil previstas no PNE (2001) é assegurar a qualidade, no entanto nestes documentos temos uma discussão conceitual sobre o termo qualidade, parâmetros e indicadores. O documento num contexto geral tem como objetivo estabelecer padrões de referência para o sistema educacional no que se refere aos aspectos de organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Ele se intitula como Parâmetros por questões conceituais das quais ele afirma que os parâmetros servem como referência. Está explicito que o documento pretende estabelecer normas, definir, delimitar padrões para a educação infantil com base em análises e experiências em outros países. O primeiro volume traz a concepção de criança segundo (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS ET AL., 1993; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002), com base nos estudos e perspectivas de Vygotsky, 1986 e 1989. (P.14). Este primeiro documento revela tendências pedagógicas da época quetiveram bastante influências até hoje no contexto educacional brasileiro. O Segundo documento é um documento que define legalmente as competências dos sistemas de ensino em níveis: federal, estadual e municipal assumir a qualidade na condução dos processos educacionais, se utilizando destes documentos como referência para o atingimento da qualidade esperada.

O documento de número 14 é um desdobramento dos Parâmetros (2006), que permite a criação de instrumentos de regulação para medir a qualidade estabelecida nos documentos anteriores. É um documento com o objetivo de avaliar a qualidade na educação infantil. O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade sobre o aspecto de indicadores. Desta maneira, estabelecendo indicadores foi a maneira de avaliar a educação infantil. Uma ideologia empresarial, entra na área educacional medindo, conferindo a qualidade educacional. Certamente este é um material que estimula a participação, mas baseado num modelo industrial, homogêneo, analógico e sequencial, preocupada com o resultado e não com o processo.

O documento de numero 15 é um documento que consideramos ser um documento que contém propostas, porque ele apresenta ideias de propostas pedagógicas para a Educação Infantil. O documento apresenta textos que servem de reflexão curricular para a área da educação infantil numa sociedade contemporânea dentro do contexto da educação básica.

A consultora Maria Carmem Barbosa apresenta textos no documento, segundo ela, fruto de diálogo com a sociedade, academia e ministério de

educação. Sobre um contexto recente de que a educação infantil hoje integra a educação básica, sobre isto a pesquisadora aponta que precisamos que na educação infantil precisem ser construídos muitos consensos, entre eles refletir sobre as diferentes infâncias (p. 7-8). Este é um documento que propõe olhar para as crianças as crianças bem pequenas e pequenas em abordagens curriculares sustentadas nas relações que favorecem experiências nas práticas educativas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

O documento 16, publicado no ano de 2010, é um documento que se propõe ser orientador para o currículo e as propostas curriculares para a educação infantil, consideramos ser uma proposta normativa, porém é um documento que busca a disseminação das Diretrizes Curriculares para a educação infantil, seguindo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil aliada às Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Este documento além de orientar, organizar as propostas curriculares para a educação infantil alerta para que seja observada a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (p. 11). Nessa perspectiva, consideramos que esse documento mandatório contém orientações consistentes para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, mas não apresenta o objetivo de ser prescritivos deixando o currículo a ser construído nas escolas tenham participação diante da concepção flexível e abrangente, as DCNEI propõe que as propostas pedagógicas tenham respeito pelos princípios de uma infância com identidades e singularidades de modo ético, políticos e estéticos . Diante de tais princípios fica claro que os objetivos permeiem o conhecimento e a aprendizagem em diferentes linguagens, trazendo para o currículo interações e brincadeiras para as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A partir das nossas análises documentais, podemos dizer que essa complexidade de ideias e concepções expressas nos documentos oficiais da educação infantil desde 1988 até 2010, afetaram as concepções a cerca da infância e das propostas pedagógicas para as crianças. Esta proximidade está na relação entre os acontecimentos políticos que delinearama produção de subjetividade sobre a infância e as sistematizações curriculares para a Educação Infantil. A Educação Infantil é relativamente recente e as produções curriculares desde 1996 têm apresentado várias descontinuidades relativas a diferentes propostas de Governo. As ideologias de Governo influenciam diretamente as propostas de currículo, as quais afetam de diferentes formas as práticas pedagógicas. Sobreos dados analisados, percebe-se descontinuidades curriculares observadas nos documentos,

uma instabilidade desde as formatações curriculares, as teorias de base, uma tensão entre infância e escolarização precoce induzidas pelos marcos legaisde antecipação das crianças com seis anos no ensino fundamental que culminou em outra estratégia politica com a obrigatoriedade da matricula das crianças de quatro anos.

O objetivo deste estudo foi compreender que as politicas nacionais são indutoras de propostas educativas, deste modo compreendemos ser importante pesquisar o que está sendo propostos para as crianças em documentos oficiais. Segundo Kohan (2007), as crianças, em sua infância, possuem tempo, a princípio em contraposição ao adulto. A maneira como antecipamos ou findamos a infância traz a ideia de esta estar atrelada à linguagem e não ao pensamento, tornando sima infância uma outra língua que nós adultos não entendemos e por consequência, fazemos com que ela fale a nossa língua. Dessa forma, ao analisar todos os documentos, parecem calar a voz das crianças, em uma ação de totalitarismo. Como bem aponta Larrosa (2017) as incertezas que trazem as crianças tornam o sistema totalitário. Entendemos assim a necessidade das politicas controlar o futuro, a começar pela educação infantil. Em tempo, enfatizamos que um currículo fechado que não permite que a potência da criança seja integrante e participante da experiência sobre um conjunto de práticas que respeite a criança como sujeito de direitos, que, na sua vivência, interage, conhece, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa; enfim, produz a sua cultura, não é um currículo propicio. Parafraseando Larrosa (2017), talvez haja um tipo de confusão sobre os conceitos escola e política. Assim, em nossa concepção, é preciso evitar que se use a Educação Infantil para que a escola se torne um instrumento para governar a sociedade, jáKohan (2007, p. 97-98) diz: “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 confirmar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, revolucionárias, que só podem surgir na abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

POR UMA POLÍTICA VINDOURA: A ESCUTA DE CRIANÇAS PEQUENAS

Ana Carolina Martins
anamartins@cp2.g12.br
Carolina Silva Gomes de Sousa
carolinasousacp2@gmail.com
Vera Lucia Santos Moura
vera.moura73@cp2.g12.br
Núcleo de estudos e pesquisas em Linguagem, Infância e Filosofia (NEPLIF)

RESUMO

A experiência cotidiana dos professores de Educação Infantil torna sensível um fato com o qual estamos familiarizados: o dizer das crianças é de uma singularidade radical. No entanto, o modo como falam as crianças pequenas é recorrentemente romantizado, ludicizado e algumas vezes se reconhece uma dimensão estética na linguagem torcida pela experiência da infância, mas raramente lhe são atribuídas características de uma fala ética e política. As crianças não sabem que existe o impossível e por isso, e não simplesmente porque desconhecem as regras da gramática e a sintaxe, elas torcem a língua provocando no ouvinte, muitas vezes, um profundo estranhamento. E, como professores de educação infantil, somos incessantemente convocados a esta experiência do impossível, a esta experiência de criação de novos sentidos para o mundo. Jacques Derrida nos ensina que só o impossível acontece, este ensinamento pode vir também através da escuta das crianças pequenas. Compartilhar vivências, dividir momentos com as crianças e descobrir junto com elas, a partir de suas criações, outras formas de estar junto, outras formas de nos relacionarmos é o horizonte que se apresenta quando nos dispomos a escutá-las. Um modo mais horizontal e vivo de estar junto, de formar comunidades para que desse modo, possamos habitar espaços nos quais não pensemos que umas vozes são mais audíveis que outras, possamos estabelecer relações éticas e políticas que fundamentam uma outra experiência do comum. O que significa ter a escuta das crianças como um princípio? Que tipo de gesto é este? Uma conversa na roda pode dar início a um projeto, a fala de uma criança pode mudar o planejamento, o diálogo entre as crianças em uma brincadeira pode virar uma proposta de atividade. No entanto, limitar a escuta a uma função meramente instrumental é o limiar que divide e separa uma ação pedagógica de suas consequências éticas. Em relação às lógicas habituais e aos sistemas clássicos de raciocínio, as crianças insistem em transgredir e nos apresentam incessantemente novíssimos modos de pensar e existir. Àqueles que lidam diretamente com a infância, cabe um esforço de renúncia de seus pressupostos para deixar que as

crianças expliquem as coisas ao seu modo, num tipo de maneirismo que sempre se desloca, escapando ao improfanável reinado do sentido e da razão, no qual operam deslocamentos estéticos plenos em consequências éticas e políticas. Propomos, então, pensar uma forma ético-política que não se esgote na regulamentação institucional e familiar de ações que incluam as crianças ou as tenham como foco, mas que se efetive na infância a partir das próprias relações que as crianças estabelecem, especialmente da experiência da linguagem por elas realizadas. Tecendo os argumentos em diálogo com o pensamento de Walter Benjamin, Giorgio Agamben e Gilles Deleuze, este trabalho busca refletir sobre a possibilidade de afirmação de um novo paradigma ético e político que se ancora na abertura poética que a linguagem infantil transborda. As autoras, docentes na educação infantil, empreendem juntas um projeto que afirma a importância de se lançar luz sobre as falas das crianças, dando destaque menos para uma hermenêutica da linguagem infantil e mais para a possibilidade de tornar a singular experiência que a criança faz com a linguagem como o alicerce de novas relações de sociabilidade. A partir de registros de vivências produzidos pelas professoras e das narrativas e falas das crianças, a pesquisa objetiva encontrar indícios de como as crianças constroem pensamentos e criam formas de agir-mundo, conforme nos ensinou Hannah Arendt, isto é, instauram a possibilidade de outras formas de agir e pensar e de como a infância partilha do comum considerando a potência do pensamento e a não interferência/concessão da racionalidade adulta. A pesquisa em curso teve como procedimentos metodológicos a reflexão sobre os discursos infantis, orientada pelo princípio da escuta, registros da fala das crianças em vídeos, áudios e transcrições e análise das documentações produzidas no cotidiano escolar. Desde uma pespectiva paradigmática, conforme o método apresentado pelo filósofo Giorgio Agamben, este trabalho lança luz sobre as narrativas infantis para mostrar que ao mesmo tempo em que as falas das crianças possuem um estatuto social diferenciado, essa diferença não marca um estágio menor do desenvolvimento humano, mas ao contrário é fonte de investigação para pensarmos possibilidades novas, infantis, de viver ética e politicamente.

Palavras-chave: Experiência da linguagem; Escuta; Estética-ética-política

Brasil. Rio de Janeiro. Realengo. Em uma sala repleta de crianças entre 5 e 6 anos, sentadas em uma roda no chão, a professora conversa com a turma sobre cotidianidades, mas, como todas falam de uma só vez e bem alto, o entendimento encontra-se comprometido. Quando a professora pede um minuto de silêncio e menciona que não está conseguindo entender nada do que está acontecendo, uma das crianças fala: "*É, gente, cala a boca! Professora fala! Criança escuta!*". A professora se surpreende com a afirmativa da criança e pergunta o motivo de professora falar e criança escutar, e obtém

como resposta: "*Porque professora é adulta, né?*". E era isso que ela realmente achava: Adultos falam. E crianças escutam.

Então, hoje aqui, nesta cidade, neste país, neste mesmo momento de uma democracia frágil, como podemos, paradoxalmente, falar de escuta? A urgência de nosso tempo histórico nos coloca diante de um questionamento primeiro: ainda há, hoje, aqui, neste país, nesta cidade, a possibilidade de pensar e tematizar a escuta? É possível ainda a escuta? O que significa tê-la como um princípio político e pedagógico? Que tipo de exercício é este? É um exercício? Uma prática? Um gesto? Um modo? Se sua definição é imprecisa, a experiência nos mostra que escutar parece urgente. Por razões políticas, éticas e pedagógicas (que não podem ser, jamais, distintas umas das outras) desenvolver uma escuta atenta e qualificar a capacidade humana de ouvir está na ordem do dia. Escutar as crianças é, por isso, uma tarefa ética e política.

É possível que a fragilidade de nossas instituições seja fruto de uma cultura política que negligencia a escuta de tal modo que só somos capazes de escutar o esperado, nossa atenção só se volta para aquilo que já sabemos, para aquilo que já está dado e justamente por isso, geração após geração, temos assistido a insistência do mesmo, a permanência das antigas práticas, dos velhos hábitos políticos, das repressões violentas, dos mesmos projetos pedagógicos, dos currículos escolares que preferem dar atenção aos eventos de um calendário, pautando suas propostas sobre os dias comemorativos do índio, do soldado, da árvore e de tantos outros, quando as demandas indígenas pela demarcação de suas terras não parece ser problema de nenhum de nós e quando o barulho dos tanques nas favelas são ouvidos apenas por seus moradores. Eles são os outros, os outros são aqueles que não escutamos.

A pesar disso, segundo a definição aristotélica, humanos não os viventes que possuem logos e é neste ponto que tem origem a nossa capacitação para a política:

> Só o homem entre os viventes possui a linguagem. A voz, de fato, é sinal da dor e do prazer e, por isso, ela pertence também aos outros viventes (a natureza deles, de fato, chegou até a sensação da dor e do prazer e a representá-los entre si), mas a linguagem serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como também o justo e o injusto; isto é próprio do homem com relação aos outros viventes, somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e das outras coisas do mesmo gênero, e a comunidade destas coisas faz a habitação e a cidade. (ARISTOTÉLES, 1253 a, 10-12)[7]

Se o homem é o vivente que, na linguagem, encontra sua capacitação para a política, as crianças são os viventes que, por sua especial relação com

[7]ARISTOTÉLES. Política. Apud AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer: poder soberano e vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

a linguagem, têm a potência de abrir em cada ato de fala uma nova política. Em suas indagações sobre língua e política, Giorgio Agamben se dirige às contribuições que Benjamin deu para pensar os problemas de linguagem e, a partir delas, compreender as consequências políticas que ele diagnosticou precocemente, mas que o nosso tempo radicalizou e deixou às claras. Com Benjamin, aprendemos que, no mundo, coexistem duas dimensões essenciais, a essência linguística e a essência espiritual, mas apenas a primeira, a essência linguística, é comunicável. Assim, no falante, o que se comunica é sempre sua essência linguística e isso significa que, antes de comunicar qualquer conteúdo, o que a linguagem comunica não é outra coisa senão *o fato de que a linguagem existe*. Notemos, esta concepção da língua é diferente da nossa habitual compreensão que separa as palavras e as coisas, sendo os nomes a categoria através da qual as coisas podem ser comunicadas. *Que se fale, que haja linguagem, é o que comunica primeiro a essência linguística* (BENJAMIN, 2011). O que faz a política contemporânea é justamente separar, numa esfera distinta e espetacular, esta dimensão de uma pura comunicabilidade e dividir, através das fronteiras abstratas das línguas e dos povos, justamente aquilo que é comum a todo vivente: *a sua existência na linguagem*.

Não há dúvidas de que crianças existem na linguagem. As muitas formas da linguagem infantil de manifestam o tempo todo, por todos os lugares, sobre todas as coisas. Sobre o que veem, sobre o que escutam, sobre o que entendem e sobre o que não entendem. As crianças narram o que vivenciam e experimentam.A linguagem infantil é tagarela até quando não usam palavras. No entanto, qual o estatuto dessa linguagem? Como ela ecoa? Quando fazemos o exercício de colecionar essas falas que captamos em meio ao corrido cotidiano comprovamos que elas realmente falam sobre todas as coisas e não apenas sobre o que as autorizamos falar. Crianças desde o nascimento experimentam a voz e a linguagem e são, por isso, sujeitos políticos.

No entanto, para que esse estatuto político da linguagem se torne efetivo é preciso pensar sobre a comunicação e a escuta, sobre a experiência da língua, sua potência e esteticidade e, para isso precisamos de muito mais do que apenas ouvidos. Ouvir e escutar são coisas distintas e é possível que, assim como o ambiente barulhento das vozes infantis nas escolas de educação infantil soe para alguns apenas como ruído, as palavras que todos nós falamos e falaremos durante a vida pareçam que são apenas sons, voz e instrumento de comunicação.

Entretanto, só há escuta e, consequentemente, diálogo, quando nos endereçamos ao outro. A escuta requer necessariamente implicação de si mesmo. Não há escuta no afastamento. Escutar não pode ser: “estar disposto a ouvir apenas aquilo que se quer”. Escutar é abrir-se ao outro. Escutar é uma forma de endereçar-se muito particular, na qual o que endereçamos não são nossas ideias e nossos pressupostos, mas endereçamos nós mesmos como um

todo. A escuta como um endereçamento de si ao outro produz espanto. E o espanto só vem quando nos deparamos com o inesperado, com o desconhecido. Se é verdade que temos nos surpreendido em raras ocasiões, temos aí um bom indício de que temos sido pouco hábeis em escutar, em endereçar nosso sentido de audição e nossa habilidade de escuta e atenção ao pensamento do outro.No exercício de colecionar falas que as crianças re-produzem pela escola, acabamos por exercitar essa escuta. Acabamos por exercitar esse espanto. Às vezes são falas que divertem, outras vezes, falas que preocupam, outras ainda, falas que mexem com a estrutura de tudo que tão cuidadosa e meticulosamente havíamos pensado e planejado para o dia. Paramos, então, para refletir sobre essa escuta, da qual falamos tanto, mas que, nem sempre, exercitamos de fato.

Tudo isso diz respeito, muito profundamente, a relação adulto-criança na prática em Educação Infantil. É comum começarmos nossos dias com rodas de conversa, e este parece já um lugar comum no discurso sobre a educação de crianças pequenas, porque se acredita, cabalmente elas precisam aprender a falar e a ouvir. Não raro, nas escolas e creches a roda de conversa é um momento garantido. Mas estes espaços são, a priori, espaços de escuta? Numa brincadeira de jogral em que toda resposta é conhecida e esperada, ensaiada diariamente com afinco, a professora ou professor pergunta: "o que vamos fazer hoje?" E as crianças respondem, quase em uníssono: "Tirar a agenda, lanchar...", ou ainda, outras questões muito conhecidas: "Que dia da semana é hoje?", "Como está o tempo hoje?", "Quem faltou hoje?". Ouve-se em muitas dessas rodas de conversas também, os chamados "combinados", que nada mais são que regras que os adultos combinam com as crianças, ou melhor, regras que os adultos ensinam às crianças que elas devem combinar com eles: "Não pode bater, não pode empurrar, não pode gritar...", "Pode estudar, pode desenhar, pode esperar a vez..."

É importante ressaltar que a nossa opção de resgatar essas expressões familiares e investigar profundamente os seus sentidos, não deve significar afirmações que contrariem a importância de falar com as crianças sobre a rotina, as ausências dos colegas, das situações climáticas ou de regras de convívio. No entanto, é necessário que investiguemos a fundo o que pode ser uma prática de escuta com crianças. Para vislumbrarmos uma prática em que a escuta das crianças seja o principal instrumento para o estabelecimento de afetos, para a construção de propostas e projetos é necessário nos interrogarmos sobre o que significa escutar. Algumas narrativas de experiências de escuta são férteis fontes de pesquisa.

Um dia, em uma dessas rodas de conversa no início do dia, a professora resolveu que lançaria uma brincadeira de "telefone-sem-fio" como uma forma divertida de anunciar qual seria a próxima atividade do dia. Ela diria o nome da atividade que tinha planejado no ouvido de Maria, a criança que estava

sentada a sua direita e ela, por sua vez, passaria a fala à criança a seu lado, que passaria à seguinte e assim seria até que a última criança da sequência falaria em voz alta o nome da atividade que a professora sugeriu. O que a professora não contava é que uma criança diria: "*Ah, não! Não dá pra brincar de telefone sem fio não! Toda vez que chega no Luiz, ele muda tudo e fala de dinossauros e acaba o jogo!*". Luiz é uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, que interage com a turma nas atividades e brincadeiras deformas que, convencionalmente, não são esperadas. Luiz adora dinossauros e esse é um de seus temas preferidos de conversa. Realmente, ele acaba por falar de dinossauros, mesmo se o assunto da conversa não é esse, mas, pelo que parece, a professora não foi capaz de escutá-lo da mesma forma que a outra criança da turma escutou.

Antes mesmo de ter tempo e desenvoltura para receber essa fala, pensar na situação e responder alguma coisa diante da situação, Yan, uma criança que parece nunca ouvir ou mesmo prestar atenção a nada, traz a solução: *"Ué, Carol, é só você falar uma coisa de dinossauro no ouvido da Maria. Quando chegar no Luiz, ele vai falar de dinossauro mesmo e pronto!"*.

Para escutar as crianças não basta permitir que elas falem. A concessão do direito à voz é já uma maneira de dizer e mostrar para as crianças quais vozes são mais importantes e qual o lugar delas na hierarquia da sala. Agora eu, adulto, permito que você, criança, fale. Porém, você não pode falar o que sente ou o que deseja. É preciso que você fale o que estou disposto a ouvir. De modo geral, as crianças sabem disso porque a educação que é oferecida à criança, desde muito pequena, lhe ensina isso.

Um dia, conversando com as crianças sobre o que não estava legal na nossa turma e o que poderíamos fazer para resolver nossas questões, um menino disse à professora que as crianças precisavam escutar os professores. Eis aí uma oportunidade excelente para tratarmos do tema da escuta com as próprias crianças. Assim falamos para elas que para pensarmos a nossa convivência na sala, deveríamos mesmo escutar uns aos outros, as crianças deveriam escutar os professores e os professores deveriam escutar as crianças. Mas fomos interrompidos pelo menino que disse: *"Não, não é isso. Os professores não precisam escutar as crianças. É criança que tem que ouvir o adulto, porque criança só ouve"*. Novamente somos surpreendidas por uma criança expondo, de modo claro e direto, o conceito de infância que ainda hoje vigora em nossa cultura escolar e na tradição educacional de nosso país, aquele no qual infante é quem não fala ou cuja fala não merece crédito, cujas vozes são expressão de uma falta. As crianças sabem disso mesmo quando isto não lhes é dito verbalmente. As crianças aprendem isso em seus relacionamentos com os adultos.

Continuamos a conversa com a turma lembrando que, justo naquele momento, estávamosdialogando para pensarmos juntos como resolver uma

questão que havia surgido e que estávamos muito interessados em ouvir o que as crianças tinham a dizer, afirmando que as crianças merecem ser escutadas, assim como os professores. A conversa continuou e as crianças lembraram de muitas situações em que foram ouvidas: Quando elas quiseram construir uma praia no solário, ou quando elas quiseram conhecer "a escola dos grandes", ou ainda de suas ideias para o projeto do Leão e da Bruxa que foi desenvolvido ao longo do último ano. Uma criança lembrou, inclusive, que a professora a tinha escutado quando ela contou sobre sua viagem a uma praia muito longe que ela foi de avião. Ainda assim, por mais que as crianças falem, por mais que elas falem de si, de seus pensamentos, de seus medos e falem de muitos modos diferentes que não apenas o dizer das palavras, elas são levadas a acreditar que o que falam não é importante, não precisa ser ouvido.

Mas escutar o que dizem as crianças não é fácil. Escutar não é fácil. Não escutamos nem ao menos uns aos outros. Porém, é possível que escutar as crianças seja ainda mais difícil, sobretudo porque elas são especialistas em dizer coisas que não compreendemos bem e que portanto, somos tentados a deixar passar. As formulações das crianças não correspondem às lógicas adultas, elas operam de modos muito particulares que já desaprendemos. As crianças não sabem que existe o impossível, Jacques Derrida nos ensina que só o impossível acontece, este ensinamento pode vir também através da escuta das crianças pequenas. As crianças querem construir uma praia em Realengo e acham que alguns sacos de areia e uma piscina de plástico pode se adequar perfeitamente ao conceito de praia que elas criaram. As crianças pensam que se algo não existe, isso pode ser criado. E elas nos dizem isso todos os dias.

Em outro contexto, ao final de uma roda de conversa, uma criança levanta, pega um dos livros preferidos da turma - *O livro sem figuras*, de B.J. Novak – e pede a professora que o leia para todas. As crianças gostam da ideia, ficam empolgadas e reforçam o coro do pedido. A professora lê o livro, as crianças riem e se divertem. O que descreveremos a seguir não precisa de muitas explicações. O texto do livro diz:

> Os livros funcionam assim: A pessoa que está lendo é *obrigada a* dizer *tudinho* que está escrito no livro. Seja lá o que for. Esse é o combinado. Essa é a regra. Ou seja... Mesmo se a palavra for... BOROGOTONGO. Espera aí! Como é? Essa palavra nem existe". (NOVAK. 2015)

Mais do que rapidamente, uma das crianças da turma levanta e diz: *"Existe sim! No mundo da graça, pra gente, existe!"*

Para elas, BOROGOTONGO existe. Assim como existe a Cuca, que gosta de almoçar pedras, e que entrou na sala da turma durante a noite, pegou a maquete da fazenda que elas brincavam. Para elas, existem ossos de dinossauro enterrados sob o "brinquedão" do pátio e um tesouro enterrado embaixo da tamarineira, que será suficiente para que elas possam comprar

um prédio de cinco mil andares, onde poderão morar todas as crianças e todas as professoras da escola.

Todos os dias as crianças nos dizem quem são, falam do que gostam, do que temem, do que desejam, mas é comum estarmos focados no que gostaríamos que elas gostassem, no que gostaríamos que elas fossem e não as escutamos, absortos em nossos projetos, nas demandas institucionais, nas propostas que definimos na última reunião e não as escutamos. É um acontecimento comum professoras e professores de crianças elaborarem um planejamento cheio de ideias e atividades maravilhosas – para as professoras, evidentemente. Mas, ao apresentar às crianças, as professoras podem escutar: "*Ah, não quero fazer isso*" ou "*Não gostei*", ou ainda "*Não. Prefiro brincar de massinha*"! Será que escutamos? Ou será que ouvimos as colocações e contrariadas e insistimos nas perguntas até escutarmos o que saímos de casa esperando que elas dissessem?

Precisamos aprender a nos deixar interromper pelas crianças. Nós desejamos que as crianças falem uma de cada vez, que nos esperem falar. Mas nem mesmo nós, adultos, conseguimos ficar apenas escutando o tempo todo, aguardando "nossa vez de falar". Nós falamos, nos interrompemos, nos atropelamos, falamos uns com os outros, uns sobre as falas dos outros, uns atravessando os outros. Sabemos que é necessário encontrar estratégias para que todos falem e possam ser escutados, porque uma profusão de vozes simultâneas torna incompreensível qualquer transmissão de mensagem, pensamento, ideia ou opinião. É preciso mostrar às crianças que elas podem falar, mas que precisam, elas também, escutar. E não há fórmula, nós ainda não sabemos e não podemos esperar que elas saibam. Porque, assim como elas, também nós somos aprendizes, também nós, estamos a desenvolver nossas habilidades. Então, por que não fazermos isso juntos?

Talvez, e tudo o que temos a oferecer sejam hipóteses, talvez, para aprender a escutar seja preciso calar. Talvez, para escutarmos as crianças, para que sejam outras vozes (não sempre a nossa, ou a do currículo pré-definido, ou a das instituições), outras ideias, outras lógicas aquelas que orientem nossas propostas com elas, e não para elas, seja necessário renunciar a alguns pressupostos, abrir mão do caminho que conhecemos, por de lado o ímpeto de ensinar alguma coisa, de transmitir, para que possamos receber algo. Compartilhar vivências, dividir momentos com as crianças e descobrir junto com elas, a partir de suas criações, outras formas de estar junto, outras formas de nos relacionarmos é o horizonte que se apresenta quando nos dispomos a escutá-las. Um modo mais horizontal e vivo de estar junto, de formar comunidades (as turmas são uma comunidade, a escola é uma comunidade) para que, quem sabe, desse modo, possamos habitar espaços nos quais não pensemos que umas vozes são mais audíveis que outras. Talvez, continuamos ainda tateando as hipóteses, possamos falar de uma outra cidade, de um

outro país, quando nós, adultos, junto com as crianças formos capazes de dizer, formos capazes de escutar, quando formos capazes de nos perceber como iguais, não apesar de nossas diferenças, mas sobretudo, com elas, conforme nos ensina Hannah Arendt. É no discurso que os homens aparecem uns para os outros e na linguagem para além de sua instrumentalidade que o homem pode construir imaterialidades e agir mundo. O discurso e a ação são os modos da condição humana abrirem o novo no mundo (ARENDT, 2010).

Quantos de nós fomos ouvidos quando crianças? A cultura ainda fortemente arraigada em nossas criações, possivelmente deu esta oportunidade a pouquíssimos de nós. Que opções tivemos de participar dos processos de construção das propostas que nos foram apresentadas em nossas escolas enquanto estudantes? Nós mesmo não fomos ensinados a nos perceber como sujeitos de discursos. De que maneira podemos abrir um lugar de escuta atenta para as crianças de hoje? Esta marca de cultura atravessou profundamente a constituição de nossa subjetividade e nos fez adultos não sensíveis à escuta.

A capacidade política da escuta não é algo da ordem essencial, não é uma dádiva ou um dom que recebemos ao nascer, tampouco é uma técnica, algo que se ensina com método. A escuta atenta do outro é uma prática, um hábito, uma forma de estar junto, de se relacionar. E não é a forma majoritária em nosso mundo. Estamos diante de uma sociedade, somos esta sociedade, na qual temos a radical experiência da supremacia da vista. Tudo hoje é imagem e espetáculo, tudo é instantâneo e rui na mesma velocidade com que uma imagem se cria. O tempo da escuta é outro, a escuta precisa de longas durações, precisa ser exercitada cotidianamente, precisa ser retomada, é preciso ouvir e ouvir de novo e outra vez para ir esculpindo em nós mesmos essa habilidade. É preciso que se abra, então, uma fratura do tempo, nesses nossos dias de hoje, para que possamos nos deslocar dele, estabelecer com ele uma relação de descontinuidade.

Assim se apresenta a nossa tarefa, tarefa árdua que nós professoras e professores temos tentado realizar, com todo "apesar de" que nos impõe limites, entraves, que nos atravanca o caminho, há uma conjuntura pouco favorável para que continuemos tentando, instituições cada vez mais burocratizadas, condições de trabalho, salarial e a situação de grande precarização da profissão docente, além dos limites internos às próprias instituições. Soma-se a isso, as nossas limitações internas, porque, de novo, a escuta não pode estar em nenhum lugar se ela não estiver em nós mesmos. Sua edificação em nós, para que ela seja uma prática no mundo, como um instrumento da política, depende que continuemos a tentar.

Não temos dúvidas que a rede de troca e solidariedade que docentes podem formar entre si ajuda a continuar tentando, nos permite praticar entre nós a escuta que buscamos para nós e também com as crianças. Com professoras, professores e com crianças é possível aprender muito. Aprender que, ao ouvir as narrativas das crianças sobre suas vivências, suas impressões sobre o

mundo e explicações para os acontecimentos cotidianos, adultos tendem a querer fazer algo com aquilo, a querer traduzir, buscar compreender o percurso percorrido pela mente da criança para chegar a tais proposições, tamanho o espanto com a unicidade do pensamento que a infância produz.

Em relação às lógicas habituais e aos sistemas clássicos de raciocínio que aprendemos ao longo da vida, as crianças insistem em transgredir e nos apresentam incessantemente novíssimos modos de pensar e existir. No diálogo com essas formas, podemos criar e explorar universos paralelos, mundos novos dentro do nosso mundo, podemos encontrar soluções para questões filosóficas que atravessam há milhares de anos a história da humanidade, da existência de nossas singularidades à partilha do comum. Talvez, caiba àqueles que lidam diretamente com a infância, um esforço de renúncia de seus pressupostos para deixar que as crianças expliquem as coisas ao seu modo, num tipo de maneirismo que, por mais que possamos aproximar de nossos padrões, sempre se desloca, escapa ao improfanável reinado do sentido e da razão, operam deslocamentos estéticos plenos em consequências éticas e políticas. E foi desse modo, ao modo do espanto – no sentido de que só aquele que se espanta assume seu não saber – que conhecemos com as crianças da Turma 53 uma Cuca que gostava de andar pela escola à noite.

Quando as crianças chegaram à sala e descobriram que a maquete da fazenda que brincavam diariamente havia sumido, as crianças ficaram espantadas, tristes, chateadas e instigadas. Principalmente instigadas. Todas tinham uma hipótese para tentar entender o que tinha acontecido: "*O Monstro do Lago Ness pegou*", "*A Cuca egou*", "*A bruxa pegou*", "A amiga da bruxa pegou". Depois de muito discutir, as crianças chegaram à conclusão que só poderia ter sido a Cuca mesmo, uma vez que existiauma foto da Cuca na parede - que pertencia à turma da tarde - e que existiam pedras na maquete e elas sabiam quea Cuca gosta de comer pedras. Estava claro e óbvio. Escutar o que dizem as crianças pressupõe que não consideremos suas falas somente uma fala engraçada, mágica, fantástica, mas que sejamos capazes de perceber também o quanto tem de potencial nessas indagações, que elas expressam uma busca de compreensão do mundo que as cerca, das relações, das pessoas, da cultura. As conclusões e curiosidade expressas pelas crianças nos mostravam que, mais do que tentar interpretar ou compreender os sentidos que elas imprimiam às suas vivências, talvez fosse mais potente deixarmo-nos sorver aquela sabedoria que se dá não pela experiência acumulada, mas pela imediatidade – que significa também não mediada por crenças e valores que historicamente se arraigam à nossa forma de pensar –, mas que são uma abertura para o inédito. Foi assumindo as indicações das crianças como uma vontade de descobrir que desenvolvemos este projeto.

As conversas com as crianças nos dias que se seguiram ao evento do sumiço da maquete eram praticamente centralizadas em tentar descobrir como a Cuca entrou na escola, se ela era boa ou má e para que tinha levado a

maquete delas. Elas conversavam sobre isso durante o almoço, elas conversam sobre isso com as pessoas que visitavam a nossa sala, nas rodas de conversa, procuravam pistas do sumiço e da presença da Cuca pelo chão e chegavam até a interrogar funcionários da escola que permanecem no espaço escolar após o momento da saída das crianças. Elas viveram essa falta da maquete praticamente todo o tempo. Ficaram realmente instigadas com a questão. Nos dias que se seguiram, as crianças escreveram cartazes com recados para a Cuca, mandaram cartas para a turma da tarde, querendo saber se elas tinham visto algo diferente, tentaram entender o que poderiam fazer para que a Cuca devolvesse a maquete e até pensaram em descobrir onde a Cuca morava, para poderem elas mesmas reconquistar o tesouro perdido. Poderíamos usar páginas e mais páginas para listar e relatar todo o desenrolar do caso do sumiço da maquete, da troca de correspondências com a Cuca, das pistas que conseguimos com as crianças que dividem a sala no turno da tarde e com funcionários da escola, de todas as nossas experiências nesse processo. Mas ainda assim seriam nossas escolhas de falas das crianças que achamos por bem guardarmos, falas que achamos que deveriam ser escutadas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **Homo sacer**: poder soberano e vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2011.

PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS DE CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA POR PROFESSORES

Aline da Costa Dantas
aline-dantas99@bol.com.br
Elaine Luciana Sobral Dantas
elaine.sobral@ufersa.edu.br
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Grupo de Pesquisa em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem
Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Iniciação Científica – PICI – UFERSA

RESUMO

Considerando o contexto de revisão e desenvolvimento de políticas curriculares nacionais materializadas em documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), estamos investigando no âmbito de um projeto de pesquisa de iniciação científica as propostas curriculares e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas instituições educativas da rede municipal de Angicos/RN, considerando os sentidos de professores da educação infantil. Partimos do pressuposto de que as significações produzidas em textos oficiais passam a circular nos meios sociais-educacionais onde vão sendo apropriados de modo circunstanciado – e singular – por cada grupo e cada pessoa-profissional, de acordo com as mediações com e pelas quais com elas podem interagir. Tornados próprios, esses sentidos podem orientar suas interpretações e ações em relação ao currículo e seus desdobramentos no cotidiano da prática junto às crianças. Assumimos como referencial teórico metodológico as proposições e fundamentos da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2000; 2005; 2007) e do dialogismo de M. Bakhtin (1995; 2003). Identificamo-nos com alguns aspectos organizados por Freitas (2002; 2003) que reconhece, nessas duas abordagens, uma perspectiva qualitativa que prioriza, de um modo geral, as significações de sujeitos e os processos de elaboração de sentidos. Realizamos uma pesquisa empírica – na qual realizamos entrevistas semiestruturadas (gravadas) com professores de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN. Na análise dos dados identificamos o desconhecimento e não participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica. Os professores não conhecem as concepções que fundamentam as DCNEI e estão estudando a BNCC, porém não a consideram no desenvolvimento de práticas cotidianas junto às crianças. As referências para o planejamento são textos/livros disponíveis em sites e/ou editoras. O currículo é significado e vivido como um conjunto de atividades que, por vezes, não se articulam e não consideram o protagonismo e as especificidades da criança. Tendo como base, os princípios da experiência educativa, observamos que os sentidos construídos pelos

professores acerca de currículo e as das experiências que o constituem não fazem referência à ideia de continuidade, de ludicidade e de ação desafiadora e transformadora do sujeito que aprende (DEWEY, 2011). Não há, portanto, uma compreensão acerca dos campos de experiências e dos modos de organização das práticas cotidianas por meio de interações e brincadeiras. Os resultados da pesquisa apontam para a necessária discussão e estudo com professores para revisão e desenvolvimento das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Sentidos de Professores.

As concepções de criança e infância variam no espaço e no tempo, produzindo a compreensão sobre desenvolvimento, comportamentos e conhecimentos que são apropriados e desenvolvidos de diferentes modos e jeitos. Estes foram definidos e redefinidos conforme a sociedade se movimentava ao longo dos anos, modificando e colocando a criança no centro das relações sociais, assumindo o protagonismo e autoria de suas ações e significações. Não foi um processo rápido, tampouco fácil, porém as crianças possuem um espaço garantido, mesmo que com muitos caminhos a serem trilhados para que de fato as crianças sejam vistas como sujeitos históricos, de direitos e centro do planejamento das práticas curriculares.

A Educação Infantil especialmente, em meados do século XIX, com o aumento da migração da zona rural para a zona urbana, exigia um espaço para que as crianças pequenas ficassem enquanto estavam longe de suas mães. Desde então, os espaços para crianças pequenas sofreram modificações no tempo, incluindo movimentos operários que influenciaram no atendimento à essas crianças, que antes eram elitizadas. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), incluiu os jardins de infância e as escolas maternais ao sistema de ensino, se tornando uma importante mudança no quadro. Porém as práticas educativas adequadas ainda estavam um pouco distantes da realidade (Oliveira et al. 2012).

Como primeira etapa da educação básica com finalidade pedagógica com vistas a oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças em ações indissociáveis de educar-cuidar de forma complementar à educação familiar, a Educação Infantil é reconhecida apenas a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

Os acontecimentos citados acima produziram um movimento na história da Educação Infantil, bem como da estruturação do currículo. Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser "[...] entendido como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto" (SACRISTÁN, 2000, p. 9). Assim, consideramos que o currículo deve ser visto como um conjunto, e não como algo isolado e singular.

Para analisar os sentidos das professoras sobre suas práticas se faz preciso mergulhar não só no produto, aquele ato bem diante dos nossos olhos, mas o contexto que produziu a concepção do professor sobre determinados assuntos. E o currículo é um instrumento fundamental nesse processo de investigação, pois orienta as experiências propostas pelo professor. Estas representam e dão vida ao currículo, pois as experiências devem gerar situações que permitem que a criança aprenda e se desenvolva.

Considerando o contexto de revisão e desenvolvimento de políticas curriculares nacionais materializadas em documentos normativos como as DCNEI (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2017), estamos analisando, no âmbito de um projeto de pesquisa de iniciação científica, as propostas curriculares e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas instituições educativas, buscando identificar quais os sentidos dos professores sobre currículo e experiência na educação infantil.

Partimos do pressuposto de que as significações produzidas em textos oficiais passam a circular nos meios sociais e educacionais e vão sendo apropriados de modo circunstanciado – e singular – por cada grupo e cada pessoa-profissional, de acordo com as mediações com e pelas quais com elas podem interagir. Tornados próprios, esses sentidos podem orientar suas interpretações e ações em relação ao currículo e seus desdobramentos no cotidiano da prática junto às crianças.

A pesquisa se ancora nos fundamentos da abordagem qualitativa e assume princípios da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007) e da análise dialógica do discurso (Bakhtin, 1995; 2003). Identificamo-nos com alguns aspectos organizados por Freitas (2002; 2003) que reconhece, nessas duas abordagens, uma perspectiva qualitativa que prioriza, de um modo geral, as significações de sujeitos e os processos de elaboração de sentidos.

Utilizamos procedimentos da pesquisa empírica, realizando entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da creche e pré-escola, de crianças bem pequenas e pequenas, sobre as suas concepções sobre currículo e experiência. As professoras são de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Angicos/RN.

As DCNEI (BRASIL, 2009) conceituam o currículo na educação infantil 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, p. 1)

Sendo assim, entendemos por currículo as ações que produzem experiências que são travadas no ambiente institucional e que influenciam

e constituem a identidade da criança. Por isso se faz importante a reflexão e estudo sobre os sentidos dos professores acerca do currículo e das experiências, pois as práticas deles serão mediadas por estas significações.

O currículo, pois, deve nortear as práticas pedagógicas de modo a propiciar o desenvolvimento pleno, desenvolvido em um processo coletivo e estruturado em uma proposta pedagógica.

> Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular. (BRASIL, 2013, p.88)

As reflexões sobre currículo não são apenas para refletir sobre a proposta documentada da escola, mas adentrar no campo das experiências propostas nos cotidianos das salas de referência. Mesmo quando as crianças "ganham" brinquedos enquanto estão em um período de espera para alguma atividade, há uma intencionalidade por parte do professor para que as crianças cumpram algo: seja usar o lúdico para interação, exploração, ou simplesmente para que o tempo passe mais rápido. Mesmo sendo esta a intenção, nas mãos de uma criança: uma escova de pentear os cabelos das bonecas pode se tornar uma espada, no mesmo momento em que um prato, que outrora tinha o objetivo de servir chá para as visitas, vira escudo de proteção contra as quentes chamas de um dragão feroz. Mesmo quando as experiências acontecem sem serem planejadas, essas experiências que educam, constituem o currículo

> Se o Currículo é considerado como conjunto de experiências vividas, planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo, com a força de ser "todo dia", apropriados e recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagem. (DANTAS, 2016, pp. 13-14).

Estas "experiências concretas" precisam ser possibilitadas no cotidiano das salas de referências, e previstas no currículo da escola, estejam elas documentadas ou não. As experiências irão produzir interações de diferentes formas e jeitos.

> Nos anos da infância a escola acolhe, promove e enriquece a experiência vivida das crianças numa perspectiva evolutiva; as ativi-

> dades educativas oferecem ocasiões de crescimento dentro de um contexto educativo orientado ao bem-estar, às questões de sentido e ao desenvolvimento gradual de competências atribuíveis às diferentes idades, dos três aos seis anos. (MIUP, 2015, p. 42)

A escola precisa dispor de um ambiente que promove experiências que educam, interações capazes de provocar crescimento. As "interações" devem ser ligadas ao conceito "situação", que são conceitos inseparáveis. Situações como conversar com um colega, cantar e expressar-se corporalmente em uma roda de conversa, ou até mesmo desenhar um castelo no ar mesmo que em um momento individual, constitui interações com os objetos que constrói em sua fantasia. A todo instante interagimos com/através de diversas situações (DEWEY, 2011). Nas práticas cotidianas da educação infantil, o professor é o sujeito que medeia essas interações através de cada experiência proposta em sua rotina.

Os sentidos sobre currículo são diversos e próprios de cada indivíduo. As concepções que cada um tem, reflete nas vivências proporcionadas. Veremos então, trechos das entrevistas com as professoras para destaque de alguns sentidos.

Nas entrevistas, os sentidos das professoras apresentam concepções diferentes, que se aproximam e se distanciam das concepções aqui brevemente já apontadas.

Eu compreendo que é um programa que faz pra conseguir um trabalho. *(Entrevista realizada com a professora B da Creche III).*
Currículo são ações que a gente desenvolve na sala de aula, onde a gente pode articular a prática e as experiências dos alunos, organiza-las. *(Entrevista realizada com a professora C da Pré I).*

Com base nos trechos destacados acima, identificamos uma diferenciação de conceitos acerca do currículo, que perpassa a teoria e são materializados na prática. Nos cabe refletir sobre quais experiências e vivências estão sendo propostas se considerarmos que os sentidos das professoras evidenciam as suas práticas. O currículo media as práticas educativas, e as crianças extraem para si, experiências proporcionadas a partir das vivências proporcionadas a elas (DEWEY, 2011, p.50).

A primeira professora significa currículo a partir de outros conhecimentos e experiências com esse termo, refere-se ao currículo profissional. E a segunda, aproxima-se da discussão que estamos tecendo sobre o que constitui currículo na Educação Infantil.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontra-se desatualizado e em processo de construção. Abaixo alguns trechos das reflexões das professoras sobre o PPP:

Assim, é um documento que a gente não tem muito acesso, porque a gente fica muito presa na sala de aula, tem crianças que ficam muito dependentes da gente, principalmente crianças de creche, aí não tem como a gente ter muito acesso a esse documento. *(Entrevista realizada com a professora A da Creche II).*
Quando a gente tinha na outra escola tinha, só que depois que a gente veio pra esse prédio aqui, ele tem que ser reformulado. Inclusive o PPP tá ainda em construção, porquê mudou a escola, então mudou tudo, toda a documentação da escola, aí a gente tá se baseando muito na BNCC, que também ainda tá em estudo, mas pelo menos o planejamento já é em cima da BNCC. *(Entrevista realizada com a professora C do Pré I).*

Existe um campo demasiadamente grande de elementos que precisam estar presentes nas práticas da educação infantil, dentre eles os princípios éticos, estéticos e políticos propostos pela DCNEI. Estes princípios precisam estar previstos na proposta curricular das instituições, e precisam ser construídos e conhecidos por todos. Os referidos princípios consolidam na prática, objetivos que contemplam a importância dos valores, sentimentos e garantias que permitem o desenvolvimento integral e social das crianças.

Eu tenho vários livros né, quando vêm novidades de livros eu compro, já pensando no diferente pra eles (as crianças), né, já pensando no melhor. *(Entrevista realizada com a professora A da Creche II).*
Eu pesquiso nos livros, a gente faz corte e colagem. ***[...].*** *Através dos livros que a gente compra. Às vezes também pesquisa na "internet".* (*Entrevista realizada com a professora B da Creche III).*

A "internet" tem sido uma das aliadas para fonte de planejamento. É uma referência que gera preocupação, pois geralmente essa fonte de dados disponibiliza experiências que trazem pouco ou nenhum desafio para as crianças. Outra fonte mencionada para planejamento são os "livros" que algumas editoras visitam as escolas e vendem para os professores. Estes também limitam o desenvolvimento das crianças, pois trazem "atividades" com desenhos prontos que delimitam uma área para pintura, por exemplo, ou trazem linhas e pontilhados para que as crianças escrevam em linhas ou "cubram" os pontilhados.

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver,

> brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico". (BRASIL, 2013, p. 88)

Dentre esse ambiente propício a situações de múltiplas aprendizagens, as brincadeiras precisam estar presentes, pois constitui a linguagem principal da criança. E quando as brincadeiras não são contempladas, as vozes das crianças são abafadas. Por este motivo a organização do cotidiano requer fontes de planejamento que garantam o desenvolvimento pleno das crianças.

O currículo orienta as práticas educativas. Nas vozes das professoras identificamos que o "ler" e o "escrever" são palavras-chave que ecoam no espaço social e físico da escola. O 'brincar' e o 'educar' são conceitos indissociáveis que podem ser visualizados na prática, pois as crianças podem brincar enquanto participam de alguma experiência, ao mesmo tempo em que aprendem enquanto brincam.

Devem aprender tudo de bom: a ler, a escrever, ser educados. *(Entrevista realizada com a professora C da Creche III).*
O lúdico. E outra coisa que eu acho que não pode faltar, é trabalhar a questão da autonomia da criança. Eu acho que na Educação Infantil a gente tem que tá sempre trabalhando a autonomia da criança. Todas as atividades têm que ser pensando na autonomia dele. Vendo a criança como um sujeito pensante, como um sujeito ativo, como um sujeito que pode participar das atividades. *(Entrevista realizada com a professora D da Pré II).*

O contraste de concepções sobre os sentidos das professoras sobre o que o currículo, sobre através de como é importante que as crianças aprendam, perpassa os direitos de aprendizagem através das brincadeiras e da ludicidade, bem como da relevância da linguagem oral e escrita. Uma área de conhecimento não está em condição independente de outras, mas são plurais, múltiplas e se interligam. Contudo, não é pertinente diferenciar e fragmentar experiências que podem educar, pois as experiências precisam gerar aprendizagem. Conforme afirma Dewey (2011), existem algumas experiências que são "deseducativas". Qualquer experiência que impeça a aprendizagem para futuras experiências é deseducação. Ou seja, que não tenha continuidade e não possibilite a transformação do sujeito.

> Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade

> das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e 'interessante', mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p.27)

As experiências precisam oferecer desafios para que as crianças descubram formas de solucionar situações, gerando, assim, aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC (BRASIL, 2017) aborda os direitos de aprendizagem através dos campos de experiência, que orientam o currículo para a educação infantil.

> *Eles aprendem a pintura que é num limite, que tem uns que faz só no risco, mas a gente quando começa na pintura eles aprendem que tem que ser só naquele limite, não pode sair fora, pode ficar só naquele limite da pintura, não pode rasgar, não pode riscar, não é pra riscar, é pra pintar.*
>
> *(Entrevista realizada com a professora B da Creche III).*

Na/para educação infantil as possibilidades e desafios precisam ser ampliados. As crianças precisam ter atividades e espaços pensados para o seu desenvolvimento. Nos trechos acima destacados, temos a concepção de que as crianças precisam pintar em um limite, em desenhos prontos, e limitados. A criança não tem total autonomia para se expressar. As suas singularidades não são respeitadas, tampouco consideradas.

A ludicidade e brincadeiras são importantes nesse contexto, pois a torna importante e considerada, uma vez que essas experiências são oportunizadas. As vivências com o "outro" precisam acontecer de modo que as crianças interajam com crianças com o ciclo etário diferente do delas, com adultos, espaços e materiais diferentes.

> *Aprendem as habilidades que são necessárias para o crescimento deles. Cada experiência que eles passam com o outro, ou com um livro, interagindo com a escola, interagindo com pessoas, funcionários, eles adquirem uma habilidade. Seja ela cognitiva, motora, ou psicológica, eles adquirem a experiência, se desenvolve como ser, desenvolve como criança, desenvolve como adulto.*
>
> *(Entrevista realizada com a professora C do Pré I).*

Estas interações citadas por uma das professoras entrevistadas, afirma o contexto que precisa ser cotidianamente praticado na educação infantil, pois:

> A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de refe-

> rência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados [...] De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos. (BRASIL, 2013, p. 93)

O explorar, expressar e o conviver são alguns dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que previstos na BNCC (2017), que norteiam a organização das experiências que são de direitos de todas as crianças. Enquanto a criança explora diversos lugares, gestos, sons, cores, formas, texturas, movimentos e cores, elas produzem a sua identidade e a sua própria cultura, tornando-a coautora do seu processo de aprendizagem. Enquanto a criança se expressa, de forma criativa e voluntária, ela externa sentimentos, palavras, através de diferentes linguagens, do seu jeito próprio e único, é reafirmado nesses atos que a criança como um ser integral e completo, não pode ser compactado e desarticulado em sua completude. As crianças são e precisam cada vez mais ser livres para falar, pular, brincar, rasgar, juntar, espalhar, construir e desconstruir objetos, sentimentos, palavras, gestos e representações. O direito de conviver com outras crianças e adultos deve ser completado de forma cotidiana, e não apenas em eventualidades.

A BNCC organiza os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cinco campos de experiências, que considera como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Estes apareceram nas vozes das professoras entrevistadas de forma não tão nítida, mas é possível contemplar elementos dos documentos oficiais que norteiam a educação infantil.

É possível inferir que os sentidos dos professores acerca de currículo e experiência referem-se aos programas escolares, lista de objetivos e conteúdos. No entanto, também identificamos sentidos relativos ao currículo compreendido como conjunto de saberes, práticas e experiências concretas das crianças no cotidiano institucional, que deve ser intencionalmente planejado pelo professor.

Na análise dos dados identificamos o desconhecimento e não participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica. Os professores não conhecem as concepções que fundamentam as DCNEI e estão estudando a BNCC, porém não a consideram no desenvolvimento de práticas cotidianas junto às crianças. As referências para o planejamento são textos/livros disponíveis em sites e/ou editoras. O currículo é significado e vivido como um conjunto de atividades que, por vezes, não se articulam e não consideram o protagonismo e as especificidades da criança.

Tendo como base, os princípios da experiência educativa, observamos que os sentidos construídos pelos professores acerca de currículo e as das experiências que o constituem não fazem referência à ideia de continuidade, de ludicidade e de ação desafiadora e transformadora do sujeito que aprende (DEWEY, 2011). Não há, portanto, uma compreensão acerca dos campos de experiências e dos modos de organização das práticas cotidianas por meio de interações e brincadeiras.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessária discussão e estudo com professores para revisão e desenvolvimento das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Parecer CNE 20/2009. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DEWEY, John. Experiência e Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jo-

bim e Kramer, Sonia (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhael Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção e questões da nossa época; v. 107).

MIUP - ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos, et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo, Biruta, 2012.

SACRISTÁN, José Ginemo. **O currículo** - uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. [Psicologia concreta do homem] Manuscrito de 1929. In. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. (pp. 21-44).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS PARAENSES DIRIGIDAS À INFÂNCIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Maria do Socorro Pereira Lima
soclimma@yahoo.com.br
Evem Neuily Barbosa Ferreira
evembarbosa@yahoo.com
Universidade federal do Pará. GHECAP, Abaetetuba, Pará, Brasil

RESUMO

O Projeto de pesquisa "Práticas educativas em instituições públicas paraenses dirigidas à infância na Primeira República" é um estudo inserido no campo da História da Educação Brasileira, pautado por uma investigação de cunho documental e bibliográfico, articulado a variadas fontes que trazem registros históricos da educação brasileira, de modo mais particular, da educação da criança, especialmente das práticas educativas dirigidas à infância, naquilo que representou a escolarização, sociabilidades, formação, instrução, entre outras práticas aplicadas nas diversas instituições formativas, sobretudo na escola, com maior concentração de dados no período da Primeira República paraense. O principal objetivo da pesquisa é refletir sobre diferentes práticas educativas que orientaram a constituição da criança nesse período, onde muitas transformações e investimento na educação da criança foram priorizados pelos governantes, no sentido de formar, instruir e civilizar a criança paraense de modo que ela se transformasse num modelo de sujeito instruído e civilizado semelhante ao homem europeu. Metodologicamente, trata-se de uma investigação que caminha nas mediações de uma pesquisa de cunho documental, histórica e bibliográfica, amparada nos pressupostos teóricosadvindos da Nova História Cultural, por esta ser uma modalidade da história que permite o entrecruzamento de diferentes fontes históricas para estudar um determinado objeto. A pesquisa foi iniciada em 2016 com dois planos de trabalho, estes finalizados em 2017, outros dois planos de trabalho foram agregados e se encontram em andamento. Os resultados sobre as práticas educativas apresentadas neste artigo partem do plano de trabalho *Práticas escolares na infância: experiência em grupos escolares de Abaetetuba/Pará, no Período Republicano.* Os resultados desta investigação indicam que na Primeira República paraense, a instituição escolar, em nome da ideologia defendida nesse período, submetia a criança a práticaseducativas subversivas, moralmente constrangedoras e fisicamente abusivas, violando assim, os reais direitos e garantias que definiam a fase da infância, na época.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Instituição Pública paraense; Infância na Primeira República.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa "Práticas educativas em instituições públicas paraenses dirigidas à infância na Primeira República", é a primeira proposta de pesquisa do Grupo de Pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia Paraense (GHECAP), criado no ano de 2016, com o objetivo de promover estudos e pesquisas no campo da história da educação, especialmente sobre a história e a historiografia da educação da criança na região.

Mediante as proposições do referido Grupo de Pesquisa, inicialmente, dois planos de trabalhos aprovados nos editais do Prodoutor e do Pibic (PROPESP/ UFPA) foram desenvolvidos nos arquivos públicos da cidade de Abaetetuba-Pará, onde está localizado um dos Campi Universitário da Universidade Federal do Pará. Porém, as dificuldades de acesso às fontes documentais nas instituições públicas nesta localidade, nos deslocarama outros arquivos na capital paraense, bem como acessar acervos digitalizados disponíveis em *sites*, o que nos permitiu a finalização desta etapa da pesquisa.

De um modo geral, o projeto teve o objetivo de refletir sobre as práticas educativas que orientaram a educação de crianças no interior de instituições públicas no período da Primeira República no estado do Pará. Enfatizamos que para o alcance desse objetivo, outros mais específicos foram elaborados e que foram alcançados mediante os planos de trabalhos elaborados para o exercício da iniciação científica de alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), do campus Universitário de Abaetetuba.

Desse modo, gradativamente fomos alcançando resultados, pois, como a investigação buscou por dados direcionados à educação da criança e sua inserção como sujeito na história da educação paraense, os objetivos específicos facilitaram a recolha de documentos e fontes mais específicas sobre o objeto investigado.

A construção do processo metodológico da pesquisa seguiu a vertente interpretativa defendida pela Nova História Cultural, por nos permitir transitar para além da narrativa linear dos fatos. Neste sentido, nos atentamos para a história política de todas as atividades humanas, com apoio nos estudos de Chartier (1990), Saviani (2004), Lopes e Galvão (2001), entre outros teóricos integrados tanto na campo da história da educação como da própria história.

Na perspectiva desses teóricos, as fontes oficiais não devem se apresentar suficientes para responder as questões da investigação, pois, ao pesquisador cabe incorporar a ideia de que "a história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas" (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 81). Esta proposta nos remeteu a buscar conteúdos dos livros didáticos e manuais de instruções de práticas usadas na escolarização de crianças.

Para o alcance dos resultados, a primeira etapa de desenvolvimento do projeto de pesquisa foi organizada a partir de dois planos, porém, neste artigo, iremos nos delimitar aos resultados do plano de trabalho *Práticas escolares na infância: experiência em grupos escolares de Abaetetuba/Pará, no Período Republicano,* aprovado noPrograma de Apoio ao Recém- Doutor, da PROPESP, Universidade Federal do Pará (PRODOUTOR), cuja pesquisa foi desenvolvida de agosto de 2016 a julho de 2017.

Para a elaboração do texto, recorreremos sobre o ideário educacional da Primeira República brasileira, com destaque ao cenário paraense; seguida a isso, traremos os resultados da pesquisa referente às práticas educativas dirigidas à infância a partir das experiências Grupo Escolar de Abaeté.

A educação no ideário da Primeira República paraense

Segundo os estudos de Schueler (1999), desde o século XIX a educação brasileira esteve atrelada à difusão de valores morais e comportamentos, com o objetivo de instruir crianças por meio de práticas que as moldassem aos interesses dos dirigentes do país. No regime imperial, as práticas aplicadas à alfabetização dos alunos se voltavam para o ensino de ofícios artesanais ou agrícolas com o objetivo de manutenção de hierarquias e distinções sociais no sentido de resguardar as desigualdades sociais, mesmo com o fim da escravidão.

Nesse período, a criança foi marcada como uma questão de cunho social, pois havia muitas crianças desabrigadas, fora do convívio familiar e que precisavam ser alinhadas aos interesses de um projeto civilizatório, mais efetivado na Primeira República. Era o que as autoridades governamentais almejavam no decorrer do século XIX.

Segundo Rizzini (1997), naquele momento, a sociedade assumia um conceito de infância que correspondia às transformações sociais, econômicas e políticas do capitalismo industrial do século XIX. Neste contexto, a criança passava a ser vista para além do âmbito da família e da Igreja e tornava-se uma questão de interesse da sociedade e, principalmente, de competência administrativa do estado, sobretudo no que se referia à educação.

Resultados de pesquisas nesse campo de discussão apontam que todo o interesse do estado pela educação da criança não estava direcionado a sua aprendizagem, mas a problemas que ela causaria à nação, ou seja, a crescente preocupação em instruir a criança, era uma forma de garantia da ordem e da civilidade, sobretudo às crianças órfãs de pai ou de mãe, bem como as crianças pobres e desvalidas que comprometiam a boa imagem do país que se buscava construir na época.

Por estas questões que correspondiam a uma imagem que incomodava as autoridades brasileiras, surgiram as primeiras instituições para o atendimento

de crianças ricas e pobres na condição de internato e o propósito da Corte Imperial que era "proteger", "assistir", educar e instruir as crianças; porém, "[...] o estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior" (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 26).

Essa foi a iniciativa de educação dirigida à infância mais marcante dos governantes no decorrer do século XIX. No caso das instituições responsáveis especificamente pela educação das meninas, as práticas de educar eram voltadas para os trabalhos domésticos, aprender a costurar e na instrução elementar. Muitas meninas só saíam da instituição para contraírem o matrimônio, com dote garantido pela instituição através de legados e doações ou através de favores dos governos provinciais.

Em nome da modernidade e da civilidade do país, ao assumirem o poder no final do século XIX, os republicanos não abriram mão da rígida instrução da criança brasileira, tida por eles como o sujeito que devesse ser moldado para viver no país que eles idealizaram construir. Para garantir esse modelo de homem e sociedade, o regime governamental em questão apostou na educação como meio de instruir a criança, sendo a escola, o espaço de divulgação dos ideais pelos governantes defendidos. Neste interim, em todo o país, através do modelo de escola implantada com os grupos escolares, no início do século XX, colocava-se em prática um projeto educacional estruturado para instruir a criança considerada o sujeito do futuro. Junto a isso, era prioridade erradicar o índice elevado do analfabetismo que contrariava o sentido de modernidade.

Em busca da modernização do país, no estado do Pará, junto à implantação e à expansão dos grupos escolares como uma forma de investir na intelectualidade do povo e em especial da criança, buscava-se, através de um projeto de reurbanização da cidade de Belém, adequar a capital paraense a um modelo de cidade "civilizada", exigindo, nesse aspecto, uma brusca transformação, assim como no espaço urbano de postura que tinham como objetivo normatizar e regrar as classes populares desde o âmbito privativo até a esfera pública, onde o papel de cada indivíduo ficava claramente definido.

Do mesmo modo, nas instituições escolares, um conjunto de regras foi imprescindível para a produção de uma consciência de um pertencimento nacional, no interior da qual a criança se destacava como o sujeito que daria à nação a esperança de progresso tão sonhado. Logo, investir na infância significava preparar o homem para viver num país desenvolvido e moderno, assim como os países europeus que já haviam superado o problema do analfabetismo, e por tal, eram tomados pelos republicanos como exemplos de civilidade.

Sendo desse modo, a concepção de educação através das instituições escolares é adotada como a solução dos crônicos problemas da Educação Nacional, possibilitando a transição "[...] do arcaico para o moderno, do velho

para o novo, dos pardieiros aos palácios." (FARIA FILHO, 2000, p. 21). Para tanto, com o modelo dos grupos escolares expandidos pelas principais capitais do país, deveriam propiciar

> [...] novos ritos e símbolos escolares e elaborar outra identidade para os profissionais envolvidos na missão, o que ocorreria dentro de uma mudança mais profunda que contemplava a organização do ensino, das suas metodologias e conteúdos, a construção de espaço e tempo escolares, uma nova identidade, baseada numa divisão racional do trabalho, além da possibilidade de maior controle dos agentes pedagógicos. (FARIA FILHO, 2000, p. 31/34-35)

Inicialmente, o ensino nos primeiros anos do curso elementar tinha por objetivo desenvolver nas crianças habilidades de leitura e escrita que lhe possibilitassem ler e escrever corretamente. Segundo Regimento Escolar de 1890, no quarto ano do curso elementar e também no curso complementar, a leitura tinha por finalidade oferecer as noções necessárias de lições de coisas e de instrução moral e cívica. Para o aprendizado dessas práticas, o professor deveria ensinar de maneira clara e concisa, interrogando as crianças sobre os assuntos tratados a fim de verificar se compreenderam bem as lições, exigindo delas exercícios escritos.

No Pará, diversas práticas escolares aplicadas em instituições públicas estivessem autorizadas por meio do Decreto n° 1191, a d 19 de fevereiro de 1903, com a finalidade de instruir a criança, pouco se sabem como ocorriam essas práticas, pois, a documentação disponível em arquivos e Álbuns de Governo, bem como Relatórios e Mensagens Oficiais, não as descrevem. Todavia, se a educação era um meio de transmissão de valores morais considerados necessários para se atingir as novas perspectivas de vida e de trabalho da época, decerto, a criança não foi poupada de práticas que viessem transformá-la nesse modelo de homem ideal.

Portanto, o projeto de pesquisa aqui apresentado, ao tempo de um ano, depositou esforços para identificar essas práticas omitidas nos documentos oficiais e que fizeram parte da formação da criança nas instituições escolares. Ademais, de posse de alguns dados brutos obtidos com a colaboração de bolsistas a qual teve acesso a reduzida documentação do Grupo Escolar de Abaeté, instituição da qual teríamos como representação de instituição pública para o levantamento das práticas educativas, mostram que a ideia de regular a formação da criança era uma prática efetivada por qualquer instituição pública brasileira, pois o Grupo Escolar de Abaeté seguia às riscas essa ideia.

As práticas educativas dirigidas à infância na Primeira República paraense

Inicialmente, a pesquisa que visou identificar as práticas educativas e que teve como cenário social o município de Abaetetuba e educacional o

Grupo Escolar de Abaeté, se enveredou pela bibliografia produzida do contexto educacional que abrangeu a Primeira República paraense.

Portanto, com base nesse levantamento, foique conseguimos refletir sobre a ideologia que permeava os interesses políticos do regime republicano e que influenciaram na proposta educacional da época em que as instituições públicas garantiriam a disseminação dessa ideologia. Neste processo, todas as instituições provenientes da expansão dos grupos escolar, assim como as disciplinas que fizeram parte do currículo escolar, tanto do ensino elementar quanto do secundário, se fizeram necessário para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Reforçamos que foi durante a Primeira República, os governantes demonstraram intencionalidade em disseminar a educação escolar, ocasionando, decerto, mudanças significativas em relação ao processo de escolarização das crianças. Gradativamente, as transformações conduziram a construção efetiva da instituição social escola, que começou a se firmar como espaço legítimo da educação formal, suscitando assim, a grande preocupação com a implantação de um método de ensino inovador, materiais pedagógicos modernos, estrutura física adequada e, principalmente com a qualificação docente para atuar nesses espaços formativos.

Desse modo, as mudanças no ensino ocorreram paulatinamente com a ajuda de Leis e Decretos que foram acrescentando ao currículo novas perspectivas educacionais (SAVIANI, 2007). Aos poucos, o governo tratou de providenciar a construção de instalações para o ensino público, denominado essas instituições de grupos escolares. Recebeu esse título, pelo fato de reunir em um mesmo prédio várias escolas, sob uma única figura de direção escolar.

Ademais, naquele momento, devido o analfabetismo ser um dos grandes problemas que impedia o progresso do Brasil, a educação era o grande trunfo para conduzir o país a caminho da modernidade, pois, estava previsto que a escola se responsabilizaria pela alfabetização e a civilização da massa popular. Conforme Pinheiro (2001, p. 33) "No Brasil, o projeto republicano de difusão do acesso à leitura e à escrita, tratava também da implantação de uma instituição educativa comprometida com a modernização da sociedade brasileira".

As instalações dos grupos escolares em diversas cidades de diferentes estados do país, segundo Rosa Fátima de Souza (1998), colocavam a escola primária à altura das finalidades políticas e sociais que propagavam o regime republicano. Além da construção majestosa dos prédios, uma organização arquitetônica dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica dessas instituições de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior a das escolas unitárias (escolas isoladas o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social). Isso tudo, para mostra a nova face da escola primaria brasileira, isto, seria a finalidade imaginada pelo regime republicano.

No estado do Pará, especialmente na gestão de Augusto Montenegro (1901-1908), expandiram-se os grupos escolares também como modelo de educação primária, os quais apareceram pela primeira vez na legislação de ensino, em 1899, amparado pelo Regulamento Geral do Ensino Primário – Decreto N°. 625, de 02 de janeiro de 1899, na administração do eminente Paes de Carvalho, como uma forma de reorientar a educação no estado que precisava solucionar vários problemas relativos aos métodos de ensino e a valorização do professor (COELHO, 2006).

Segundo relatórios de governo (PARÁ, 1902), no início do século XX, havia construídos apenas 08 grupos em todo o estado, sendo 01 na capital e 07 nos interiores. Esse quantitativo que não atendia a demanda de crianças que precisava estudar num estado onde a população aumentava consideravelmente pelo processo migratório provocado pela produção da borracha.

Ao assumir o governo em 1901, Augusto Montenegro investiu na expansão dos grupos escolares por todo o estado, levando em conta as instalações suntuosas e condições adequadas para o seu funcionamento, assim como a reestruturação nos programas de ensino, os quais foram considerados inadequados à realidade da população. Nesta mesma ocasião, o município de Abaetetuba é privilegiado com a construção do seu primeiro grupo, com a denominação de Primeiro Grupo Escolar de Abaeté, inaugurado em 1902 e que anos depois passou a chamar-se Grupo Escolar de Abaetetuba, acompanhando a mudança no nome do município. A construção desse grupo em Abaetetuba representava o símbolo de progresso da educação no referido município.

No mesmo ano de sua inauguração, a referida instituição atendeu por volta de 226 crianças, respondendo a uma das maiores preocupações dos governantes, ou seja, o controle da matrícula e da frequência escolar. Por ter sido a primeira escola fundada no município de Abaetetuba, no início do século, o referido grupo atendia os filhos da "elite" local, formada por donos de engenho de cana – de - açúcar e promissores comerciantes. As professoras, em sua maioria, eram filhas da terra, que tiveram a oportunidade de estudar na capital do estado e em outros Centros Educacionais, na época. Ao retornarem a cidade, traziam ideias novas e visionárias, tanto que foram responsáveis pela implantação de um Conselho Escolar baseado no Decreto n° 1.689 de 28 de abril do mesmo ano. Era um Conselho rígido, que selecionava a admissão de seu alunado, através de teste de Português, Aritmética, Zoologia, Botânica, Física, Geometria, História do Brasil e Geografia, elevando-se assim, o conceito de uma educação de qualidade no município.

Esse Conselho Escolar possuía estrutura e finalidades diferentes da qual encontramos hoje implantada na escola. Na época, ele era formado somente pelo corpo docente, com professores que se tornaram figuras ilustres na cidade, dando nomes atualmente a maioria dos estabelecimentos de ensino do município de Abaetetuba. Posteriormente, membros importantes da

comunidade passaram a fazer parte do referido Conselho, como o Sr. Pedro Pinheiro Paes, o Sr. João Teodoro de Oliveira (Coletor Estadual).

A primeira equipe de professores foi formada por Francisca Romana Pimentel (conhecida como Chiquinha Pimentel), Fidelis Magno de Araújo, Tomázia de Siqueira Pinto, Orlandina Barros e Rangel Celina Hilarião de Moraes.

Os ex-diretores do grupo foram: Professor Bernadino Pereira de Barros, professora EsmerinaBou-Habib, professora Elza de Jesus Paes, professora IlzaGuilhon, professora Ellen Maria Lobato Rodrigues, professora Nazaré Costa, professora Inácia, professora Flaviana Nery Ribeiro, professora Terezinha Loureiro, professor Onofre Maués Carneiro, professora Luzinete Moraes Teles, Maria José Martins, professor João de Deus Araújo, professora Benedita da Silva Peleja, professora Osvaldina Araújo Maués, professora Laura Sena Pinheiro, professora Luiza Rodrigues, professora Silvia Helena Rodrigues Farias, professor Divino Rogério Cardoso Silva, professora Maria Francisca Ribeiro Correa e atualmente professora Marcileide Silva Pinheiro.

De acordo com o documento sobre a fundação dessa instituição, expedido diretamente pela direção atual da escola, no início do funcionamento das atividades pedagógicas do Grupo Escolar de Abaeté, exigia-se que as professoras utilizassem o método intuitivo para trabalhar os conteúdos. Também fazia parte de sua obrigação, passar exames periodicamente para seus alunos em forma de provas orais, escritas ou práticas. Através dos exames, as crianças eram avaliadas e classificadas segundo suas competências por bancas examinadoras. Aquelas crianças que não alcançavam a média eram prejudicadas, sendo excluídas do quadro de méritos que exaltava o nome de todos àqueles que mantivessem boas condutas.

Assim como em outros estados da federação, no Grupo Estalar de Abaeté, as crianças recebiam auxilio com mais intensidade e diariamente de disciplinas destinadas ao conhecimento da língua pátria (leitura e linguagem) e aos conhecimentos matemáticos (aritmética e geometria), havendo também a presença de outras disciplinas com menor intensidade voltadas para os conhecimentos sociais (geografia, história, e educação moral e cívica). Segundo dados levantados porMoreira (1997), a escola tinha como objetivos fortalecer nas meninas os saberes e as responsabilidades do lar, entremeados ao conhecimento cívico e pátrio, dignos da formação da mulher moderna e civilizada que contribuiria desde o lar na formação da nação dentro da *ordem e do progresso.*

No período em questão, algumas disciplinas diferenciavam-se para meninos e meninas, assim marcando a separação dos sexos. Seguindo costumes da época, além de ocuparem alas separadas nas escolas, para as meninas eram ensinadas prendas domésticas (trabalhos com agulhas, bordados, enfeites, etc.) (BARBOSA, 2011).Todavia, algumas práticas se destinavam igualmente para todos, sem distinção de gênero, como, por exemplo, a obediência permeada por

ritos na rotina das instituições, a proibição de atrasos, a formação de filas na entrada e saída da escola, a chamada nas cadernetas, os exames aplicados, a exigência do silêncio, o registro diário do cabeçalho, ida da criança ao quadro e a permanente vigilância no comportamento das crianças, e o canto diário do Hino Nacional e do Hino do Pará.

Segundo Carvalho (1990), a veneração à Bandeira Nacional fazia parte da elaboração de um imaginário que alcançava as esperanças do povo brasileiro e era capaz de restabelecer a unidade e a interação nacional. Consequentemente, durante o período republicano, a Bandeira e o Hino Nacional estavam presentes em toda atividade cívica da sociedade e da escola brasileira.

Dentre as práticas educacionais implementadas no cotidiano das escolas no período da Primeira República, encontram-se, com grande frequência, os castigos como parte da cultura escolar.

> Como prática, os castigos físicos ainda eram utilizados, mas, ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam a incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos. Assim, com maior frequência, eram imputados pontos negativos na caderneta escolar, aplicada arguição na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo, lidas cópias de trechos de livros ou de frases moralistas, por exemplo. (GRAÇA, 2002, p. 258)

Segundo, Aragão e Freitas (2012), castigava-se a criança de ontem para civilizá-la, pensando no bem da pátria. A criança era um "vir-a-ser", um projeto, o futuro; depois, tornou-se um ser de direitos, devendo ser respeitada em sua integridade, em seu momento de vida. Contudo, isso signifique, na época, que esses direitos tenham sido garantidos na sua totalidade.

Como exemplos de práticas constrangedoras submetidas às crianças nos grupos escolares, os pontos negativos em relação a algum aluno indisciplinado eram destacados em vermelho; muitas crianças eram obrigadas a ler livros ou trechos de mensagens moralistas; a chamada de atenção de uma criança da professora na frente de toda a turma; a privação de alimentos para as crianças; a criança ser impedida de sair no horário do intervalo; suspender acriança das aulas por razões diversas que desagradavam a professora, entre outras práticas punitivas que fizeram parte da instrução da criança no período da Primeira República.

Considerando que no início do período republicano a concepção de ensino traduzia todo um sentimento de pedagogia moderna, que, segundo Regulamento Escolar de 1890, capítulo V, o ensino tinha como objetivo "preparar o homem para a vida completa, essa preparação e essa vida completa deve entender-se relativas ao meio e condições em que ele (o alunos) é chamado a viver [...]", na realidade, essa proposta a que se refere o regulamento, tornou-se difícil para alunos e professores adaptarem-se às suas exigências.

Ainda que os governantes reconhecessem a necessidade de mudanças na educação primária da época visando à realidade social das crianças que não respondiam às exigências dos programas educacionais que geravam práticas escolares muitas vezes severas, prevaleceu no currículo escolar o sentimento patriótico, o despertar dos alunos pelo amor à Pátria, pois nesse contexto de transformações no estado do Pará, em especial, predominava a incorporação de hábitos europeus pelas elites locais (SARGES, 2010) que representava a *Belle Époque.* Além dos conteúdos escolares universalizados para o ensino brasileiro, implicava, também,

> [...] reconhecer linguagens, gostos, atitudes, estéticas, sociabilidades que, produzidas nos centros hegemônicos da economia do capitalismo industrial, reproduziam-se, em escala planetária, também na condição das formas de ser e agir em tempos que implicavam o triunfo do Progresso e a afirmação da Civilização. (COELHO, 2007, p. 1-2)

Posto isto, conclui-se que apesar das reformas nos programas reconhecidos até pelos próprios republicanos da Primeira República como sendo rigorosos e que poderiam até prejudicar a saúde mental da criança, o novo programa educacional que surgia com as reformas, também exigia que os alunos passassem por uma formação rigorosa, com exames de aproveitamento e disciplinas que os formassem moralmente, intelectualmente e fisicamente numa nova mentalidade nacional,numa época em que se pretendia (re) inventar a *nação*, inaugurar uma nova era em que se almejavam novos tempos.

Mediante estes princípios, fica entendido que a verdadeira preocupação com a intelectualidade da criança não recai em seu próprio benefício, mas que todo o investimento na escolarização da criança, mediante as práticas educativas aplicadas para que ela viesse a se transformar num modelo de sujeito diferente das suas raízes culturais, colocava-a simplesmente a serviço da nação e não da aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa "Práticas educativas dirigidas à infância na Primeira República", desenvolveu sua investigação no período de 2016-2017, com dois planos de trabalho, dos quais um desses se converteu neste artigo. Todavia, esse mesmo projeto foi renovado pelo edital da Propesp/UFPA 2017-2018, agregando a ele mais três planos de trabalhos, intitulados: "Rituais nos exames escolares da educação primária na primeira República paraense", que objetiva refletir sobre os rituais dos exames previstos no programa de ensino da Educação Primária na Primeira República paraense; "Lições de escola: as práticas prescritas à instrução de crianças nos regulamentos escolares (1890-1920)" que objetiva analisar as bases ideológicas que influenciaram a proposta do Regulamento Escolar e"Práticas de disciplinamento escolar aplicadas

à instrução da criança paraense, no contexto da Primeira República", com o objetivo é analisar as práticas de disciplinamento escolar aplicadas à criança no período da Primeira República paraense.

Esses planos de trabalhos encontram-se em fase de conclusão e que trarão resultados mais específicos sobre as práticas educativas aplicadas à infância no período que estes estudos centraram suas investigações.

Mediante os resultados mostrados neste artigo e que nos levaram a refletir sobre as condições nas quais as crianças foram educadas, as práticas educativas a que a criança se submetia nas instituições escolares, não se resumiam apenas aos exercícios escolares e aprendizagem de leitura e escrita e até mesmo os deveres e obrigações com os conteúdos curriculares, a instrução da infância, correspondia, sobretudo, moldar a criança a um perfil de sujeito em nome de uma ideologia preocupada incondicionalmente com a nacionalidade, com o despertar do amor à pátria, entre outras práticas que prevalecia o caráter, a obediência e o comportamento social. Decerto, que para a garantia desses princípios, a criança não foi poupada da submissão, da falta de respeito com sua integridade, no momento em que ela deveria ser cercada de proteção.

Objetivamente, as pesquisas em andamento trarão resultados que se somarão a esses de modo a garantir uma reflexão e análise mais aprofundada da questão que originou este projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano.** *Conjectura,* v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012

BARBOSA, Ellen Borges. **Educação no Brasil: heranças e permanências de uma arquitetura disciplinar e a constituição da cultura escolar**. São Paulo: Revista Pandora Brasil, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas***:* o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990, p.10.

CHARTIER, ROGER. **História cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940).** Tese de doutorado apresentada ao Programa de História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008

FARIA FILHO. Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES. Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciana Mendes e VEIGA, Cynthia

Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letreiros de neon**: ginasianos na Aracaju dos Anos Dourados. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Keila. **Escolas na "primeira república"**: palco de produção das tradições modernas. 1997. 60f. Monografia (Especialização em educação) – Universidade Federal do Rio do Norte, Natal, 1997.

PARÁ. **Mensagens do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa do Estado do Pará, 1893-1910**. Disponível em: http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial. Acesso em 02 de maio de 2017.

PINHEIRO, Leandro Rogério.**Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas assistenciais**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a04v33n2.pdf. Acesso 24/10/2018.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

_____; RIZZINI, Irma. A *institucionalização de crianças no Brasil*: percurso histórico e desafios do presente – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação.In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 1-12

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém:** riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Pará, Editora Paka-Tatu, 2000.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de.***Crianças e escolas na passagem do Império para a República.***Rev. bras. Hist. vol.19 n.37 São Paulo Sept. 1999. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004 Acesso em: 28/04/2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: A MÚSCA E EMPODERAMENTO.

Maria Lídia Bueno Fernandes[8]
lidia_f@uol.com.br
Edson Mendes da Silva[9]
mendes_ed@hotmail.com
Grupo de Pesquisa Sujeitos e Territórios e a Construção do Conhecimento – GPS

INTRODUÇÃO

Trazendo também minha história na ciência que faço[10], nos valemos da coexistência do pesquisador e do servidor paraa pesquisa de campo que resultou nesse trabalho. Essa objetivou uma exploração do atendimento socioeducativo através da oficina de música ministrada na Unidade de Internação de São Sebastião no Distrito Federal, centrada em perceber como tal processo educativo tem contribuído para o percurso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Outras questões se somaram e permitiram expandir a compreensão acerca de assuntos anteriores ao atendimento socioeducativo. De tal modo, buscamos conhecer o percurso histórico desses jovens a partir de suas vivências e percepções sociais, bem como compreender a relação do aprendizado na oficina de música com a expectativa de retorno aos grupos sociais originais; sempreà luz da importância dessa atividade no contexto do cumprimento da medida socioeducativa.

Inicialmente, o que se desenhava uma abordagem sobre as concepções pedagógicas acerca do método utilizado no ensino de música para adolescentes em contexto de privação de liberdade, tomou proporções maiores, se transfigurandonuma abordagem que intentou entender as implicações da oficina na concepção de mundo desses jovens. Nossa hipótese tomou forma na direção do entendimento de que a maneira como as atividades têm se dado, propicia, para além do aprendizado musical, um repensar da própria vida; ou ainda, a ressignificação da própria história, a partir da construção de novas possibilidades por meio do empoderamento em relação à sua condição de cidadão.

Portanto, justificamos nossainiciativa sob o argumento de que é necessária uma reflexão aprofundada sobre o Sistema Socioeducativo, ou mesmo, sobre

---

[8]Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/ UnB). Departamento de Métodos e Técnicas.
[9] Graduando em Pedagogia na Universidade de Brasília.
[10] Atuo como Agente Socioeducativo desde 2012 no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Atualmente estou lotado na Unidade de Internação de São Sebastião, local onde foi observada a atividade em questão, nessas condições não apenas pelo olhar do pesquisador, mas ainda como servidor daquela instituição.

o fenômeno da juventude em conflito com a lei. Nesse sentido, abordar uma atividade que aparenta estar na contramão do modelo pedagógico em vigor no atendimento socioeducativo do país, sinaliza esperança de novas propostas que igualmente mirem o sucesso; o rompimento da rotina infracional e emancipação desses.

Devemos ponderar que o caminho teórico-metodológico percorrido até aqui mostrou-se mais do que o cumprimento formal para o encerramento do curso de Pedagogia. Os resultados dessapesquisa significaram trazer à baila fenômenos sociais atuais que desde muito pairam num limbo de incompreensão, sobretudo acerca da juventude desassistida de direitos no espaço urbano contemporâneo. Portanto, pretendemos abordar uma realidade que, para muitos de nós, sempre figurou no campo incerto do ouvir falar, da concretude distante, de pessoas que não somos e de experiências que em muitos casos, sequer tangenciamos; todavia falamos de sujeitos que coabitam a mesma cidade, ainda que em espaços distintos. Ou seja, esse é um convite não apenas à compreensão, mas também à empatia.

Semelhante modo às demais unidades federativas do país, o sistema socioeducativo do Distrito Federal tem encontrado dificuldades na execução das medidas, principalmente quanto à restrição de liberdade. Apesar do avanço nas últimas décadas sob a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as mudanças somente tornaram-se mais deléveis nos anos que sucederam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Aqui, isso implicou no fim da maior unidade de internação local[11], por anos símbolo de políticas equivocadas.

Nesse ponto reside nosso interesse. O Distrito Federal está passando por mudanças institucionais no Sistema Socioeducativo que refletem diretamente na vida de milhares jovens negros e pobres. Para esses, participar do processo de construção de instrumentos de cidadania mostra-se imperativo. Do contrário, arriscamos erguer, sob o pretexto legal, um sistema socioeducativo moderno, no entanto focado apenas em excluir das ruas, que já não lhe pertencem, aqueles sujeitos inadequados à roda do capital. Motivo pelo qual não perdemos, por um instante, a percepção de que o melhor sistema socioeducativo será aquele esvaziado dejovens.

Os movimentos sociais acentuadosnos anos 80 do século XX representaram para o país um reencontro com a esperança e o porvir. Aqueles que há pouco mais de 30 anos lutavam pelo fim dos cerceamentos, sonhavam com tempos de cidadania e de poder ao povo. Apesar disso, a Constituição Federal de 1988 não significou a vitória absoluta nessa batalha que se arrasta até hoje, e que ainda deve perdurar por gerações, mas permitiu conclamar à luta todos aqueles que mantêm viva a capacidade de se indignar ante as injustiças sociais.

[11] A Unidade de Internação do Plano Piloto-UIPP, também conhecida por sua nomenclatura anterior, Centro de Atendimento Juvenil Especializado-CAJE, encerrou suas atividades em 2014.

O êxito dos movimentos daquela década imprimiu novos paradigmas às lutas sociais nos mais diversos segmentos.Desde 1990, quando implementado o ECA, documento que reestruturava a concepção de políticas públicas para esse público, a partir do qual está alicerçado o atual atendimento socioeducativo, muito se avançou conceitualmente, todavia a realidade do dia a dia ainda resiste à sombra das velhas políticas, que insistem, encardidas no hábito, em permanecer no cotidiano das unidades de internação para adolescentes.

O tema da juventude em conflito com a lei tem ganhado vez nos espaços de debate, embora quase sempre associado às questões de segurança pública. De tempos em tempos, os veículos midiáticos ao explorarem casos específicos, reacendem as discussões e os ânimos daqueles que esperam por maior punitividade. Numa perspectiva que reage à face sintomática do fenômeno e pouco avanço no campo estrutural do mote, assistimos a passos largos, crescer a população de jovens encarcerados no país, seguindo o percurso de outras nações. (ALEXANDER, 2018)

Dada a atual conjuntura sociopolítica, temos enquanto povo, revelado incrível dificuldade em aprender com a história do país de maneira a pormos em cheque conquistas, até então pensadas estabelecidas. Se pelas ruas alguns ousam questionar as virtudes da democracia, ansiando pelo retorno de tempos obscuros, no que tange ao atendimento socioeducativo, há sempre quem o chame de idealista e ineficiente ao invocar tons mais punitivistas.

Contudo, no Brasil a figura da juventude excluída e da ausência de direitos é tão antiga quanto os navios que aportaram aqui com os primeiros portugueses. Compreender como tal estrutura de exclusão tem se dado por séculos, também institucionalmente, pode contribuir para avançarmos o modelo de atendimento; ainda que para tanto tenhamos que tomar nossa parte de culpa nessetodo.

O percurso histórico do país diz muito sobre as políticas públicas para os sujeitos em condição de conflito com a lei e está vinculado à formação da cidadania no Brasil. Torna-se importante perceber que o entendimento acerca da exclusão por meio do cárcere dialoga, também, com a própria concepção sobre o sujeito nessa situação. O processo de construção da cidadania no Brasil, a partir das ponderações de Murilo de Carvalho (2012), formulado em contraste ao modelo inglês esboçado por Marshall[12], arguiu que os direitos constituintes da cidadania (direitoscivis, políticos e sociais), diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, deram-se em ordem diversa devido a fatores particulares da história local, demandando uma análise específica.

O autor inglês pressupõe a sequência em que os direitos civis tomam a dianteira, seguidos pelos direitos políticos para, finalmente, serem

[12]T. H. Marshall (1893-1981) foi um pensador britânico, conhecido principalmente por seus ensaios, sobre cidadania e classe social.

complementados pelos direitos sociais. Acontece, todavia, que no Brasil esse processo encontrou percurso distinto, sendo iniciado pelos direitos sociais, seguido pelos direitos civis e os direitos políticos. Logo, tínhamos uma situação de avanço em políticas sociais quando nem todos os habitantes do país eram considerados cidadãos. De maneira sucinta, o quadro evidencia o percurso trôpego da cidadania no país, revelando nossas raízes clientelistas e as conquistas tardias no campo da cidadania.

Nesse pano de fundo, o Sistema Socioeducativo, tal qual temos hoje, foi construído entre solavancos do atraso, concessões ao punitivismo, mas principalmente, em virtude de conquistas frente ao cenário que, de acordo com Murilo de Carvalho caracteriza-se pela cidadania negativa. A história do atendimento socioeducativo no país, esquadrinha um caminho que traz em si a essência das lutas sociais de cada momento político, mostrando que apenas recentemente tornamos o olhar ao modelo em que a centralidade consiste no adolescente enquanto indivíduo em formação e sujeito dedireitos.

Com base nisso, ao acompanharmos o dia a dia da oficina de música, sempre esteve ao norte, a trajetória de vida do adolescente em conflito com a lei, em nosso caso específico, aqueles atendidos pelo sistema socioeducativo e que participam da atividade. Em relação aos jovens, buscamos através da contextualização do percurso anterior à internação, compreender as implicações dessa atividade quanto às concepções de cidadania e direito à cidade, considerando o retorno do adolescente ao contexto social original.

O fenômeno da associação entre jovens em quase totalidade pobres e a criminalidade não é recente. Esses que hoje estão no "corre"[13], são os mesmos apresentados na "república dos meninos" por Lyra (2013), ou aqueles alcançados pelo Código de Mello Matos, ou mesmo, o adolescente que nem "gente" era, em tempos pré-abolição. Atualmente, porém, frente ao capital e às modificações no modelo socializador, a sociedade dá contornos contemporâneos à criminalização da juventude (BAUMAN, 2001), que à parte dos benefícios da democracia responde na forma de violência, tendo como cenário o espaço urbano (SANTOS, 1988).

A categoria juventude tem sido contemplada por abordagens relevantes no campo das ciências sociais, desde Mannheim (1961), Dubet (1997), Touraine (1998), dentre tantos. No entanto, aqui optamos porpensar o jovem no espaço urbano dos bairros periféricos, localizando no seu percurso de vida a figura do cárcere, considerado enquanto fenômeno geracional situado em contexto de transformação social. (ADORNO, 1998; MISSE, 2007)

Pois, ainda que a exclusão, criminalização e estigmatização sejam elementos conhecidos nesse debate, o atual contexto de modernidade assentado

[13]Termo utilizado rotineiramente pelos adolescentes para designar dentre outros sentidos, atividades ilícitas.

sobre um modelo econômico voltado ao capital, fornece elementos particulares ao arranjo contemporâneo. Wacquant (2003), no tocante à criminalidade nos Estados Unidos e na Europa, tem indicado a existência, respectivamente, do cinturão negro e do cinturão vermelho, dado à inclinação ao encarceramento de negros e imigrantes. Logo, a relação entre negação de cidadania, subtração de direitos e o cárcere, se confirma próxima no atual modelo social, justificando nossa abordagem sobre o tema a partir do direito à cidade, já que pensamos a prisão como prolongamento e asseveramento da condição precedente.

A oficina de Música como espaço transformador na socioeducação

Ao acompanhar o atendimento socioeducativo a partir do caso da oficina de música, por suas semelhanças e pontos em comum, interessou-nos o perfil social dos adolescentes atendidos. Indo além, buscamos compreender a importância daquela atividade no processo reflexivo do adolescente durante o cumprimento de sua medida socioeducativa e, consequentemente, no seu retorno ao contexto social original, à medida que a entendemos como emancipadora (FREIRE, 1991).

O trabalho desempenhado pela oficina de música despertou nossa atenção por apresentar norteadores discrepantes da prática socioeducativa vigente. Nessa atividade, os jovens são iniciados à música clássica e introduzidos ao contato com um instrumento, que pode ser aperfeiçoado enquanto estiver na unidade, ou mesmo posteriormente. Com uma metodologia não intentada, mas que se vale do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal [iminente] de Vygotsky (1984), os alunos se familiarizam com a música até estarem aptos a se apresentarem em eventos externos à unidade; momento celebrado como alívio ao cotidiano da internação.

A oficina observada, frente ao sistema que tem sido estéril em termos de bons resultados, mas vitorioso no encarceramento de jovens pobres, surge como possibilidade de ruptura da rotina infracional mediante o empoderamento e emancipação desses jovens. (FREIRE,1991). Sua proposta apresenta-se honesta quanto à necessidade de municiar o jovem com poder na forma de consciência de sua própria cidadania; revelando-se sopro de esperança apesar da pouca abrangência em termos numéricos. Logo, quando acena ao jovem a necessidade de conquistar seu lugar socialmente, seu direito à cidade, a oficina tem indicado um norte ao trabalho socioeducativo, certamente mais laborioso, mas sem dúvida, capaz de êxitos, além da mera neutralização dosindivíduos.

Normalmente, o interesse que leva o adolescente à oficina de música está em corroborar seu bom comportamento através da participação em atividadeextra. Bem como em algumas respostas, também foi possível perceber que os jovens procuram a oficina como forma de atenuar o tédio e reduzir a possibilidade de se envolver em situações prejudiciais ao relatório institucional

acerca de sua vida ali; documento crucial para o abreviamento da medida socioeducativa.

Ao observarmos o tempo médio em que o jovem permanece ocioso durante sua internação em termos de atividades educacionais propostas (formais e não formais), nos assustamos ao perceber que, cerca de 75% do tempo diário de um adolescente que participa apenas da escola (maioria), acontece em seu quarto em contato apenas com seu companheiro de quarto e um aparelho deTV, restando-lhe a educação informal, nem sempre baseada em conceitos positivos ao contexto.

FIGURA 01: Tempo gasto nas atividades da unidade de internação.

Fonte: Observação e acompanhamento das atividades

No contato recorrente com esses adolescentes e baseado em suas falas, percebemos a dificuldade em materializaremseus discursos. Percebemos verdade ao afirmarem quererem deixar a rotina de atos infracionais, até mesmo porque estão presos. Mas o que tomará o lugar do contexto infracional em suas trajetórias, já que as mesmas condições excludentes estarão presentes nas limitações à cidadania, na ausência de direitos; ainda invisíveis numa cidade que não lhes pertence.

A oficina de música é uma tentativa de que o adolescente perceba sua condição e busque rebelar-se sobre tal, não mais por meios ilícitos. Como jovens que nascem e crescem num contexto em que a política pública mais eficiente é aquela que os leva à prisão, por vezes, manter-se fora dessa torna-se uma vitória contra o modelo de sociedade contemporâneo.

> Este menino que foi excluído de todos os direitos desde antes do seu nascimento, né. Quantos adolescentes desses a mãe fez o pré-natal? Fica a minha pergunta. Então são adolescentes que desde o começo não tiveram seus direitos atendidos, quanto mais garantidos. Eu não tenho dúvida que foi a ausência da garantia desses direitos que os trouxeram pra cá. Eu não vou poder suprir a ausência desses direitos agora e nem é esse o foco, mas a questão, o que se precisa fazer é que ele tem consciência de que ele tem direitos, de que ele está aqui porque ele não teve

> acesso a esses direitos, que ele não teve condição de cumprir com os seus deveres, não teve condição nem de conhecer quais eram os deveres, de que são cidadãos com direitos e deveres. (Mafá[14], entrevista em fev/2018)

Em muito, nos discursos dos adolescentes, bem como no esboço da realidade que os envolve, sugere-se que o paradigma "menorista" ainda está em pleno vigor. De modo que a percepção de si enquanto cidadão e sujeito de direitos, parece ser elemento crucial para o movimento emancipador dessesjovens.

Direito à cidade e emancipação

De acordo com Harvey (2012), o direito à cidade pode ser pensado nesse contexto, bem como sua importância no contrapeso ao modelo de sociedade contemporâneo. Acerca do universo visitado nesse trabalho, intentamos apresentar como a fragilidade social, quanto a negação de direitos e cidadania tem se materializado na incapacidade de gestão da própria cidade, tal como, da transformação das própriasvidas.

A ausência do direito à cidade representa no espaço urbano atual, a materialização do espírito do modelo econômico alicerçado no capital sobre a parcela pobre da população. Para esses, a cidade na qual habitam e constroem por meio do próprio trabalho lhes é estranha, porquanto não participam das decisões que a dirigem. O cárcere, por conseguinte, se apresenta como o asseveramento desse modo de exclusão, mostrando-se como prolongamento do primeiromomento.

Assim, ante esse constructo social, a oficina de música transparece como instrumento que tenta, por meio da emancipação e empoderamento, proporcionar o rompimento do fenômeno no qual o adolescente se encontra inserido. Ou seja, as aulas de música nas unidades de internação transcendem o aspecto artístico, lutando numa arena imensamente maior, não apenas por um adolescente, mas pela ruptura de um processo de criminalização de populações pobres, consubstanciado na negação do direito à cidade e nas restrições àcidadania.

Nesse processo, o fazer cotidiano da música, se confunde entre palavras e acordes com a construção da cidadania; da conscientização dos adolescentes acerca dessa disputa num campo abstrato, mas que impera sobre a realidade vivida por eles. Quando o adolescente ingressa na oficina de música tem em mente a retomada de sua liberdade, mas tocar um instrumento significa também poder se apresentar fora da unidade, ser reconhecido como músico, ser aplaudido, desconstruir sua imagem/ percepção de sujeito em conflito com a lei. Mais adiante, alguns tomarão

[14] Mafá, ou Marco Fábio, é multi-instrumentista e ator, tem longa experiência com teatro e desde 2012 coordena a oficina de música no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.

consciência de que o processo de aprendizado da música diz respeito a ressignificação de sipróprio.

A oficina de música é despretensiosa em suas proporções numéricas, mas atenta ao cerne da questão, vez que traz à centralidade do processo para a transformação do sujeito por meio do empoderamento e do protagonismo. A oficina de música propõe pensar a socioeducação como transformadora e capaz, frontalmente oposta à visão acomodada de socioeducação que apenas retém o jovem temporariamente. Nessa perspectiva, esses sujeitos, conscientes acerca da responsabilidade com seus pares, levariam adiante a construção de uma realidade social com novos protagonistas.

Dessa maneira, compreendemos que o direito à cidade indica, dentre outras coisas, como o modelo social e econômico atual se desenha no solo urbano, evidenciando suas características, no caso brasileiro, suas faces de desigualdade e exclusão. Entendemos que o direito à cidade em sua ausência mostra-se resultante e gerador dos efeitos colaterais do modelo capitalista, na forma de negação da cidadania e nas limitações espaciais urbana; refletidos na criminalidade, discriminação e privação de direitos. "O direito à cidade é muito mais do que a liberdade individual e o acesso aos recursos urbanos, é o direito de nos transformarmos a nós mesmos ao mesmo tempo que transformamos a cidade". (HARVEY,2012, p.74)

O modelo econômico em vigor demanda constante remodelamento urbano no intuito de fomentar o acúmulo de capital. Porém, o rastro negativo dessa necessidade de expansão recai sobre as camadas mais pobres, que veem suas dificuldades sociais acentuadas.No Distrito Federal, de modo semelhante a outras cidades brasileiras, esse processo pode ser percebido de formacélere nas últimas décadas, tendo os maiores índices de crescimento populacional do país nessa década.

O reflexo desse processo implica na consolidação de uma parcelada sociedade que não goza de condições urbanas básicas, convivendo diariamente com ruas sem pavimentação, ausência de esgotamento sanitário, coleta de resíduos, falta de hospitais, escola, segurança pública e assim por diante. Esse setor da sociedade, lançado a tal condição por uma necessidade de expansão do capital através da cidade, é por essa mesma cidade abandonado. Logo, quando esses grupos se insurgem exigindo parte dos direitos e benefícios da urbanidade são enxotados na forma de exclusão, discriminação e criminalização.

Nesse cenário, vários são os instrumentos sociais que recordama esses grupos de que estão nessa cidade sem, todavia, fazerem parte dela. O abismo espacial que separa os bairros pobres e centro da cidade, no caso do Distrito Federal, se apresentam também de forma simbólica por meio da desigualdade social, que lança mão de rótulos discriminatórios e estigmas. Os adolescentes em contexto de internação, em geral oriundos da periferia, são rotulados duplamente, pois não são bem-vindos na cidade em que estão, e mais uma vez execrados por aqueles que compartilham de sua exclusão social primeira.

No processo de desativação da Unidade de Internação do Plano Piloto, que implicou na construção de outras três unidades em bairros distantes do centro da cidade, existiram movimentos de resistência a partir de lideranças comunitárias locais para não receberem as novas unidades de internação. O ponto curioso desse movimento consiste no fato de que os bairros que se negavam a receber esses jovens, são os bairros em que os próprios adolescentesresidem.

No contraponto ao arranjo mencionado, o direito à cidade apresentado em Lefebvre (2001) como bandeira utópica contra as implicações urbanas do modelo capitalista, em Harvey (2012) toma materialidade figurando enquanto direito necessário a grupos postos a escanteio no sistema econômico vigente. Nesse sentido, Harvey aponta para a necessidade do fortalecimento por meio da organização coletiva da porção preterida da população, pois só assim seria possível contrapor as consequências do avanço capitalista no espaço urbano.

Nesse propósito, a oficina de música atua no processo de conscientização dos jovens acerca de sua capacidade, de seus direitos, da sua cidadania. Ao compreender isso o adolescente poderá se perceber como sujeito capaz de decidir sobre si próprio, tal como sobre o espaço urbano, desconstruindo uma estrutura pensada a condenar a população jovem das periferias e que o conduzira nesse percurso.

Persona non grata num contexto urbano impiedoso com aqueles tidos por desajustados econômica e socialmente, muitos desses jovens se percebem incapazes de imaginar outro final para a própria vida que não seja a cadeia ou a morte. O contato com a música, as apresentações fora da unidade, retomam a auto percepção de humanidade, de cidadania. Donos de trajetórias em que as pessoas trocam de calçada quando os avistam, ser reconhecido como sujeito de direitos, como cidadão de igual grandeza implica diretamente sobre a autoestima.

Atentos à importância da questão espacial para a origem do tema, torna-se imperativo fixar resistência quanto aos avanços do capital sobre a população pobre, contra-atacando no intuito de retomar a parte da cidade privada às populações preteridas pelo modelo capitalista. Compreendemos que a prisão não pode ser o caminho para jovens da periferia, tão pouco a naturalização da morte desses, valendo-se de discursos que ultrajam a racionalidade. A trajetória dos adolescentes acompanhados nesse trabalho, indicam a urgência na desconstrução dos signos sociais que aproximam a população jovem da periferia do cárcere.

Como vimos, desde muito no país, o encarceramento tem funcionado como instrumento de controle desses grupos. A trajetória dos adolescentes em conflito com a lei, enfatiza como a espacialização se impõe material e simbolicamente nessa direção. As instituições cujo discurso formal indicam a socioeducação, ao final servem de ferramenta para corroborar a criminalização da juventude da periferia.

Todavia, vimos que o trabalho da oficina de música aponta para o caminho de rompimento por meio da conscientização desse sujeito acerca de sua própria cidadania. A oficina de música, embora em escala reduzida, como espaço de transformação e apesar do ambiente de restrição de liberdade, transcende o loco prisional, porquanto versa sobre a periferia vivenciada por aqueles jovens. Já que, "se considerarmos os espaços como eventos e, se concordarmos que os eventos encorajam mudanças, então espaços e pessoas simultaneamente tornam-se outro através das complexas relações ecológicas e emocionais". (AITKEN, 2014, p. 676)

Apesar de irônico, os jovens que passam pela oficina de música encontram nela, reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Os mesmos direitos privados pela estrutura social que os conduziu até ali e que a unidade de internação, em sua prática cotidiana lhes nega. Esse ato de revolução possível, de enxergar o jovem como cidadão, apresenta em sisemente de transformação, que pode e deve ser replicado a contragosto do modelo econômico vigente, sinal de quão certo está ocaminho.

CONSIDERAÇÕES

A observação da oficina de música se mostrou exitosa e de enorme valor ao apontar caminhos para assuntos que desde muito permeiam a discussão acerca dos entraves da socioeducação. A partir do olhar aproximado desse trabalho tem sido possível nutrir o debate sobre as consequências da negação da cidadania e cerceamento de direitos em sua relação com o encarceramento de determinados grupos sociais; bem como entender as implicações das escolhas pedagógicas no cotidiano dasocioeducação.

A leitura de Freire (1991) e Mészáros (2008) despertou nossa atenção para a educação enquanto reflexo da estrutura de poder, fator adverso para o educador dialógico, posto em condições que negam o próprio diálogo; restando-lhe apenas a possibilidade de dialogar acerca da negação desse. Assim, aceitando as limitações da educação, sem elevá-la à posição de panaceia social, tem se mostrado necessário buscar um norte pedagógico crítico, sempre atento ao percurso histórico/social dos seus interlocutores (Vygotsky, 1984).

O trabalho com esses adolescentes tem mostrado um caminho a ser trilhado com possibilidades de êxito real. Desde seu início, em 2012, foram cerca de 450 adolescentes atendidos em cursos básicos de violino, violão, violoncelo, clarineta, leitura musical e prática de conjunto. Nesse período somaram mais de 100 apresentações externas às unidades e um número semelhante de apresentações internas.

As atividades a partir da iniciação à música clássica, buscam transformar a autoestima do adolescente e conscientiza-lo acerca dos seus direitos. O interessante nesse esforço consiste em demonstrar ao jovem um mundo novo

a ser desvelado, até então imaginado como inalcançável e alheio a si próprio. A oficina almeja mostrar algo que para muitos de nós parece óbvio, sermos todos iguais em nossas possibilidades e capacidade deaprendizado. Nesse sentido, a prática pedagógica empreendida na oficina de música está em acordo com a pedagogia proposta por Freire (1991), acerca de ser libertadora e emancipadora, já que para o autor a educação para a liberdade, uma educação alicerçada nos direitos humanos, deve ser crítica acerca doreal

A imagem de um adolescente na condição de privação de liberdade tocando Mozart ou Bach em um violino causa estranhamento; nas apresentações que acompanhamos era nítido o misto de reações na plateia; algo entre o espanto, fascínio e incredulidade. Ponto sempre enfatizado durante as atividades da oficina, mostrou-se fundamental, acentuar para os jovens a inexistência de diferenças quanto a capacidade entre eles e qualquer outro adolescente, indicando que suas diferenças residem no campo social.

Temos consciência das limitações encontradas pela oficina, principalmente em números, e essa mesma compreensão fica clara nas falas do coordenador, também sobre ser um curso introdutório e simplificado. Porém, o cerne da questão transcende o conhecimento musical e tange a percepção desses adolescentes acerca da vida em sociedade oferecendo possibilidades à conscientização acerca de direitos.

Pudemos perceber a partir do acompanhamento da rotina da unidade de internação, assombrosa negligência quanto ao tempo dos adolescentes, já que diuturnamente passam mais de ¾ do seu tempo trancados em quartos [celas]. Tal constatação permite-nos indagar em qual momento espera-se acontecer o processo transformador, ressocializador.

Além, a partir do direito à cidade observamos como a trajetória de vida desses adolescentes está arranjada socialmente no contexto urbano contemporâneo. Do mesmo modo como esse modelo social e econômico se estrutura de maneira a destinar parte dos jovens ao cárcere através da negação de direitos. Conjuntura essa, em que o ambiente de restrição de liberdade se mostra como instrumento de controle social focado nas populações aquianunciadas.

Nesse sentido, nosso receio consiste na percepção de característicasda prática cotidiana que, contrariando todos pressupostos legais, apontam para o modelo de encarceramento que coisifica o sujeito. Assim, o processo de esvaziamento de direitos e mutilação da cidadania vivenciado no contexto social anterior ao cárcere, encontra eco e é ratificado na negação da “ressocialização”.

Pois, se as práticas pedagógicas se apresentam vazias de intuito transformador que toque o real, servirão apenas para ocupação do tempo dos sujeitos enquanto ferramenta de manutenção da ordem, tanto em sentido micro em relação à segurança da unidade de internação; como numa perspectiva

macro, ao preservar o estado das coisas tal qual está. Logo, urge repensar as práticas pedagógicas nesse ambiente acerca de seu propósito e consequências.

O direito à cidade, em sua negligência, tem assegurado a ida de milhares de jovens da periferia às prisões pelo país.Um modelo socioeconômico que naturaliza a morte e o encarceramento de seus jovens revela muito acerca da própria essência, motivo pelo qual a luta pela emancipação e empoderamento da juventude acerca do próprio destino torna-se central à questão. Não é razoável imaginar uma juventude privada do controle sobre a própria história, sobre a própria cidade, sobre a própriatrajetória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. et al. O adolescente e a criminalidade urbana em São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. SP: IBCrim, ano 6, n .23, setembro 1998.

AITKEN, S. Do apagamento à Revolução: O direito da Criança à cidade/ Direito à Cidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, no. 128, p. 629-996, jul. /Set., 2014.

ALEXANDER, Michelle. **A Nova Segregação**: racismo e encarceramento em massa. São Paulo: Boitempo, 2017.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** (1990), Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Brasília, 2009.

_____. **Lei 12594, de 18 de janeiro de 2012**, "SINASE". Acessado em 10/12/2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br]

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HARVEY, D. "O direito à cidade". **Lutas sociais**, SP, n. 29, pp.73-89 2012.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LYRA, Diogo. **A República dos Meninos**: juventude, tráfico e virtude. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2013.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MESZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes". In: SÉ, J. T. S.; PAIVA, V. (orgs.). **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1988.

TOURAINE, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Última Década,** Valparaíso, n. 8, p. 71- 87, mar. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

WACQUANT, Loïc. **Os Condenados da Cidade.** Estudo sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan Editora, 2001.

QUE MATEMÁTICA É ESTA? REPERTÓRIOS NARRATIVOS DE INFÂNCIAS PARA UMA MATEMÁTICA AO REVÉS

Regina Maria da Costa Smith Maia
regiabh@gmail.com
Mariana Rocha Silva
mariana.rocha.silva@hotmail.com
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire,
Instituto de Arte, Humanidades e Ciências (IAHC), Teixeira de Freitas/BA, Brasil.

RESUMO

O artigo é um relato de experiência de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos na perspectiva das crianças da Educação Infantil. Esta pesquisa foi produzida em uma sala de aula com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em uma escola localizada na cidade de Teixeira de Freitas (BA). Objetivou o pensamento dos conceitos de educação matemática, estimulando o desenvolvimento do raciocínio lógico e ampliando o campo cognitivo, por meio da utilização, como recurso, de um jogo de peças de montar. Foram apresentadas situações problemas do cotidiano, no campo dos conhecimentos das relações de poderes monetários/mercadológicos. Neste caso em particular, o consumo alimentício. Construíram-se algumas questões básicas para a produção de sentido das sequências matemáticas que viriam posteriormente, para que outras questões fossem por elas fomentadas. Por este viés, a pesquisa também encampou outros processos do desenvolvimento motor, bem como a percepção corporal das crianças nas representações concretas do corpo no tempo vivido, percebido e representado, buscando identificar no espaço da brincadeira, a coordenação motora fina, percepção corporal, espacial e temporal, lateralidade, assim como as valências físicas: força, equilíbrio, resistência, potência, flexibilidade, entre outros, inerentes ao processo de desenvolvimento motor das crianças. Para além, buscamos também incluir nesta discussão, a natureza didática tecendo alguns conceitos como: a identificação das formas geométricas (círculos, quadrados, triângulos, retângulos). A observação direcionou-se para os processos construtivos, nas relações das linguagens matemáticas. Neste contexto, diálogos polifônicos foram implicados a questão problema, alcançando outras proporções, visões de mundo pertinentes as "culturas infantis" no mérito das "reproduções interpretativas das crianças". Partindo destes discursos, para nossa surpresa, a pesquisa resultou em muitas variáveis matemáticas em questões antropológicas do contexto social: violência urbana, sociedade da informação e do conhecimento pela via tecnológica, o neoliberalismo da lógica mercadológica no sentido do lucro, entre outros. Sendo assim, reafirma-se que as crianças são atores sociais competentes, produtoras de saberes legítimos. Portanto, devem ser respeitados em suas produções de conhecimento. Desse modo, os corpos de análises superaram

nossas expectativas, nas “100 linguagens” das crianças. Para não concluir esta primeira incursão à temática, deixamos em aberto a frase do genial artista gráfico holandês “para entender o mundo temos que reconhecer que a matemática e a poesia tem a mesma origem”. Nossas crianças adentram ao conhecimento matemático, nesta mesma lógica. Onde reside o cerne dialético e dialógico desta equação?

Palavras-chave: Crianças; Situação-problema; Peças de montar.

INTRODUÇÃO

A matemática se faz presente em todas as atividades do dia a dia do ser humano, seja adulto ou criança. Segundo Cursati (2016), a matemática pode ser ensinada nas atividades realizadas pelas crianças, como por exemplo, ao compartilhar materiais entre os colegas; calcular sua altura e comparar com a dos colegas; pensar nos lugares que você frequenta durante o dia e a matemática que existe em cada lugar, entre outros. Dentre os conhecimentos que serão construídos na Educação Infantil, a Matemática é um que se destaca. Várias pesquisas têm apontado a relevância desse Componente Curricular para a aprendizagem das crianças, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, grandezas e medidas, espaço e forma e etc.

Os conceitos de matemática na educação infantil são muito importantes e devem ser trabalhados de acordo com o universo da criança, ou seja, por meio de suas idades, dos brinquedos, do corpo, das músicas, das comparações, dos jogos e das brincadeiras. A matemática deve ser ensinada com o objetivo de desenvolver a interpretação das coisas que giram em torno da vida das crianças e do mundo que as cercam, formando, assim, pessoas criativas e conscientes para a cidadania ao invés de destinar-se à memorização temporal (CURSATI, 2016; LEONARDO, MENESTRINA, MIARKA, 2014).

Nessa pesquisa procura-se compreender como acontece o processo de construção do raciocínio lógico-matemático na faixa etária de quatro e cinco anos, em uma escola localizada na cidade de Teixeira de Freitas (BA), no sentido formativo para a resolução de problemas inseridos em seus cotidianos, considerando a grande importância desse desenvolvimento na construção da autonomia, da interação e desenvolvimento social das crianças.

Educação Infantil e Aprendizagem

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, no artigo 29, defende a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Por estes parâmetros,

estratégias de ensino devem ser desenvolvidas para que as crianças aprendam de forma lúdica e enriquecedora. De acordo com Azevedo (2012), as crianças promovem desafios de ensinos constantemente na Educação Infantil, logo, o uso de diversas maneiras em problematizar as curiosidades das crianças é de fundamental importância para que estas, se tornem conhecimentos e aprendizagens.

A aprendizagem engloba vários requisitos básicos como a motivação, o interesse, e a capacidade de interagir em diversos contextos. Assim, o que os educadores devem buscar e aplicar é o despertamento de motivos para a aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas, e um ambiente estimulante e propício ao entendimento do que se é ensinado. Falar em aprendizagem e aprendizagem significativa é dizer que aprender possui uma característica dinâmica, lúdica, provocando nos alunos atitudes e ações de ensino e aprendizagem permitindo que os mesmos aumentem seu conhecimento por meio de suas participações durante as atividades (SMOLE et al, 2000).

A aprendizagem significativa pode ser o passo principal para alcançar os objetivos educacionais, garantindo à criança, uma autonomia ao agir em diversos contextos. Por isso, como afirma Bulgraen (2010) e Cursati (2016), o professor precisa ser mediador neste processo, precisa questionar e provocar o questionamento, desafiar e criar situações que incentive a autonomia, criatividade e oralidade da criança, sabendo que cada uma possui o seu tempo de aprendizagem. Assim, ela (a criança) vai descobrindo o mundo dos números, do raciocínio lógico, das medidas, das formas e dos espaços e consequentemente vai desenvolvendo o pensar, a paciência ao esperar sua vez em determinadas situações, o respeito na divergência de opiniões, podendo então, compartilhar suas ideias mediante um estilo diferente de aprender, de executar tarefas e de compreender os conteúdos.

A Matemática na Educação Infantil

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), a abordagem da Matemática tem o objetivo de provocar oportunidades para o aluno, para que ele possa se comunicar matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados explicando esses resultados, utilizando assim, a linguagem oral e a representação por meio de desenhos e da linguagem matemática (BRASIL, 1998.)

As normas para o currículo e a avaliação da Matemática escolar, do National Council of Teachers of Mathematics, afirmam que:

> [...] representar, falar, ouvir, escrever e ler são competências de comunicação e devem ser encaradas como parte integral do currículo de Matemática. Questões exploratórias que encorajam

> a criança a pensar e a explanar o seu pensamento, oralmente ou por escrito, ajudam-na a compreender claramente as ideias que quer exprimir. (NCTM, 1991, p. 34)

Então, o ato de brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, é muito importante para o diálogo matemático, provocando na criança interação com o cotidiano, assim como, entre a matemática e outras disciplinas. Visando o desenvolvimento da crianças, o RCNEI orienta que devemos provocar o acesso a algumas noções matemáticas presentes no cotidiano infantil, como contagem, figuras geométricas e etc. Além disso, compreender e aplicar comunicação matemática, fazendo suposições, desenvolvendo a linguagem matemática e a linguagem oral e provocar a confiança das crianças em suas próprias estratégias e em sua capacidade de lidar com situações matemáticas novas, usando os conhecimentos já adquiridos (BRASIL, 1998)

Desta forma, quanto mais cedo forem trabalhados os conceitos matemáticos de forma lúdica, melhor será o resultado no futuro, quando as crianças terão que vivenciar a Matemática de forma mais complexa no Ensino Fundamental e Médio.

> [...] a instituição da Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento, por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (RCNEI, 1998, p. 209)

É justamente por isso que o ensino da matemática precisa ser de forma prazerosa e divertida. Ainda segundo o RCNEI (1998), os conteúdos de Matemática devem ser selecionados, levando em conta os conhecimentos que as crianças possuem em determinada faixa etária. Na fase de 0 a 3 anos, o ensino é mais voltado ao natural, nessa idade que a criança desenvolve a noção espacial, a capacidade de estratégia e raciocínio lógico, mesmo ao simples ato de engatinhar e andar pelos lugares (percepção especial).

Os jogos de encaixe, por exemplo, é uma opção de trabalhar a matemática com essa faixa etária, qualificando a sua coordenação motora. No exposto, os recursos pedagógicos como: calendários, tipos de medidas (peso, altura, etc), manipulação de massa de modelar, jogos imaginários explorando a percepção corporal, são fundamentais nesse processo de aprendizagem. A música também é um meio de ensino essencial nessa fase, pois desenvolve o ritmo, memorização e sequência através das letras, além de trabalhar a corporeidade e gestualidade.

Já na fase dos 4 aos 6 anos, o RCNEI (1998) propõe o desenvolvimento das ações pedagógicas dividindo os conteúdos em três blocos: o bloco dos Números e Sistema de Numeração que envolve contagem, notação e escrita numérica e as operações matemáticas; o de Grandezas e Medidas envolve a exploração de diferentes procedimentos de comparação de grandezas, introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume, marcação do tempo e experiências com dinheiro; e o de Espaço e Forma envolve a representação da posição de pessoas e objetos, exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, e representações bidimensionais e tridimensionais de objetos. Esses blocos devem ser trabalhados juntos, de forma integral.

A Resolução de Problemas com o Sistema de Soluções Lego Education

A resolução de problemas é uma metodologia didática importante para o desenvolvimento intelectual da criança para o ensino da matemática. No exposto;

> [...] a resolução de problemas não é uma situação qualquer, focada em achar uma resposta de forma rápida, mas deve colocar o aluno diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo previamente traçado por ele mesmo ou que lhe foi proposto, mas com o qual ele interage, se desafia e envolve. (CURSATI, 2016, p. 14)

Para Dante (1998) os objetivos da resolução de problemas são: provocar na criança o pensamento produtivo; incentivar o raciocínio; mostrar novas situações para o enfretamento; dar a criança a oportunidade de se envolver na matemática e suas aplicações; tornar a matemática mais interessante e desafiadora.

Com o objetivo de desafiar a criatividade infantil diante de propostas de resoluções de problemas, estudou-se o LEGO Education (2016) que visa enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem infantil. Por meio de seus recursos lúdicos que envolvem os blocos LEGO, diversas habilidades são estimuladas para uma experiência única de aprendizado. Os conjuntos LEGO Education foram desenvolvidos com o intuito de encorajar os alunos a serem mais investigativos e construírem o conhecimento por meio de suas vivências. Essa metodologia é baseada na estrutura 4Cs, ou seja, o aprendizado acontecerá por meio de quatro etapas: *Connect* (Conectar), que é uma fase de introdução da atividade, onde se deve contextualizar o que será trabalhado com a criança. *Construct* (Construir), que ocorre por meio dos blocos LEGO, usando a criatividade e o conhecimento da própria criança para construir soluções. *Contemplate* (Analisar) é o ato de compartilhar o que foi construído e aprendido, onde as crianças são questionadas e expõem pensamentos e opiniões, levando-os a novos conhecimentos. A última etapa é o *Continue* (Continuar), que é a utilização dos conhecimentos adquiridos para soluções de novos problemas apresentados. Nesta etapa, crianças podem explorar aquilo que foi aprendido.

METODOLOGIA

Durante a aplicação dessa pesquisa, construiu-se brincadeiras por meio do sistema de soluções LEGO Education, com o objetivo de proporcionar situações problemas e assim, contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças envolvidas. O campo de pesquisa foi uma escola particular que desenvolve uma proposta pedagógica sociointeracionista, onde as crianças aprendem brincando, nas interações e experiências entre pares em suas culturas infantis e nos desafios de aprendizagens apresentadas pelos educadores. Como exemplo, a escola adquiriu o laboratório LEGO, um espaço composto por kits educativos dos blocos para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento lógico que das crianças da escola em seus processos de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico foi realizado com a turma do Jardim III com 16 (dezesseis) crianças de 5 anos, utilizando o Kit Lanchonete Matemática da LEGO, que têm como objetivo inspirar naturalmente as crianças a explorarem os números, formas e cores na resolução de problemas.

A pesquisa foi dividida em duas fases: a contextualização do problema e a construção da solução do problema. A proposta foi trazer para essas crianças, uma situação problema simulando o trabalho dentro de uma lanchonete.

A primeira fase, de contextualização da lanchonete, aconteceu antes de iniciar a situação problema. Nesta fase identificou-se, por meio de conversas com as crianças, o que cada uma conhecia sobre o local da lanchonete, se já estiveram em uma; o que elas comeram; se conheciam um cardápio; o que elas pediram; quem pagou a conta; como a conta foi paga; e todas as relações comerciais pertinentes.

Após a apresentação do contexto da lanchonete, deu-se início a segunda fase: apresentação de um problema e busca de soluções para o mesmo. Para este objetivo dividiu-se a turma em dois grupos de 8 crianças cada. O kit Lanchonete da Lego foi aberto e espalhado sobre o chão para que as crianças explorassem todo o material que elas iriam utilizar. Nessa exploração, por meio do cardápio e/ou menu que faz parte do kit (fotografias 01 e 02), foram trabalhadas as cores, algumas formas geométricas, as paletas de cores e a construção de variadas formas. Logo depois, foi apresentada a seguinte situação problema: “Vocês acabaram de chegar em uma lanchonete, porém o cozinheiro não veio trabalhar hoje e todos os cardápios sumiram. Os clientes já estão chegando e a lanchonete precisa abrir em poucas horas. E agora?”

Este desafio matemático foi apresentado para o primeiro grupo e posteriormente para o segundo grupo. A seguir, apresentam-se as respostas da primeira fase, de contextualização do ambiente e as soluções apresentadas pelos grupos, de formas separadas.

Fotografia 01 – Cardápio ou Menu do Kit Lanchonete Matemática

Fonte: Autoria própria

Fotografia 02 – Cardápio ou Menu do Kit Lanchonete Matemática

Fonte: Autoria própria

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi documentada através de relatos e de "produtos LEGO" produzidos pelas crianças. Na primeira fase da pesquisa, a de "Conectar" contextualizando as crianças, foram feitos vários questionamentos a respeito da lanchonete, como:

Quem aqui já foi em uma lanchonete? Como é a lanchonete? As respostas foram:

> "A Lanchonete é um carrinho, que anda e vende pastel, vende suco e vende pão"; "A Lanchonete é a que vende comida e batata frita";
>
> "A Lanchonete vende pipoca e suco";
>
> "A Lanchonete é na rua, que tem as cadeiras, as mesas e os bancos, e a gente pede a comida e faz".

Então foi lançada outra pergunta: Quando vamos à lanchonete precisamos comprar?

> "Claro que precisa! Precisa de dinheiro!"

Quando chegamos à lanchonete precisamos fazer o que?

> "Dar boa tarde!";
> "Precisa comprar com o dinheiro da comida!".

Qual dinheiro? De onde vem esse dinheiro? E as crianças responderam:

> "Do meu cofrinho";
> "As mamães e os papais que dão esse dinheiro".

E a última pergunta nessa etapa, foi: E como que a mamãe e o papai fazem para pagar a conta da lanchonete?

> "Com o dinheiro que ganha no banco e tem um troco também";
> "Ele compra o que a comida deu, e aí ganha o troco".

Após as discussões, com os questionamentos e as respostas coletivas, a turma foi dividida em dois grupos. Iniciando assim a segunda fase, onde o primeiro grupo foi encaminhado ao laboratório LEGO, e foi apresentado o Kit Lanchonete Matemática, no qual, o mesmo foi aberto e espalhadas sobre o chão para que as crianças explorassem as peças. Foi apresentado para as crianças alguns produtos do menu (cardápio) da Lanchonete LEGO, como: hambúrguer, sorvete, bolo, misto, entre outros. Eles montaram alguns modelos de produtos, investigando as peças, identificando as cores e formas, analisando a lógica dos padrões e quais se encaixariam corretamente. Durante essa etapa a interatividade foi um requisito muito importante, pois em vários momentos as crianças se ajudaram com suas dúvidas de quais formas geométricas estavam no cardápio, quais as cores destacadas, e as peças que deveriam ser utilizadas, sendo que, existem cores similares e algumas criançasse perdiam nessas cores, mas no grupo sempre alguma criança contribuía colaborando como outro no processo de aprendizagem.

Após essa imersão das crianças nas atividades utilizando as peças da lanchonete, lançou-se a situação problema:

"Vocês acabaram de chegar em uma lanchonete, porém o cozinheiro não veio trabalhar hoje e todos os cardápios sumiram. Os clientes já estão chegando e a lanchonete precisa abrir em poucas horas. E agora?" Então uma criança disse:

> "Foi bandido, foi bandido!"

O que vamos fazer? Eles responderam:

> "A gente vai ter que resgatar",
> "A gente vai ter que perguntar o que eles querem"

"Eles, quem?", responderam:

> "Os bandidos!"
>
> "E quem estava na lanchonete atrás do bandido podia atirar!".

Apesar de observar como a violência tem influenciado os pensamentos das crianças, neste momento, foi feito uma intervenção para que as crianças voltassem ao contexto matemático, com a seguinte colocação:

"Crianças, não tem bandido na lanchonete! O cozinheiro ficou doente, ele não pôde vir hoje, todos os cardápios sumiram e os clientes estão chegando, e agora?".

Para esta intervenção, as crianças responderam:

> "A gente vai ter que preparar as coisas e preparar um cardápio!".

E todos foram buscar utilizar as peças do Kit para fazer produtos para venderem. Ao final, obteve-se vários produtos, dos mais variados possíveis, alguns seguindo padrões de cores e formas, outros misturados, como podemos observar a seguir:

Fotografia 03
Picolé

Fotografia 04
Torta Doce

Fotografia 05
Sorvete com flores

Fonte: Autoria Própria

Com o segundo grupo, foi feito o mesmo procedimento. E foi lançado o mesmo problema. Porém teve almas alterações nas respostas. Para esta pergunta algumas crianças responderam:

> "Faz outro cardápio e liga pra ele",
>
> "Faz uma comida sem olhar para o cardápio",
>
> "Liga para o cozinheiro!"

Então, foi feita a intervenção "Mas o cozinheiro está doente e ele não pode vir!", diante desta informação a resposta do grupo voltou a enfatizar a tecnologia:

"É só ele pegar o celular, ficar na cama e ligar".

Então outra criança disse:

"Ele tira foto do cardápio e manda pra gente!"

E outra intervenção foi feita: "Mas pessoal, os cardápios sumiram!" e uma criança respondeu:

"É só ele imprimir um no computador dele e tirar foto".

Novamente fez-se uma intervenção: "não dá tempo de imprimir outro cardápio, porque os clientes já estão chegando, e agora o que vocês precisam fazer?" Para esta intervenção responderam:

"Fazer uma coisa com a sua imaginação!"

E, todos decidiram elaborar produtos para o Menu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor da Educação Infantil deve aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos, além de proporcionar condições para construção de novos conhecimentos. Por isso, é papel do professor propor às crianças situações cada vez mais desafiadoras, permitindo que elas busquem novas formas de ver e estar no mundo.

É muito importante que na educação infantil, todo esse processo seja lúdico. Assim, a ação pedagógica em matemática, através da cooperação dos grupos, não provoca apenas a troca de ideias, mas favorece o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre as crianças, possibilitando aprendizagens significativas. Enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, perceber intervalos numéricos, identificar padrões, reconhecer as cores e formas, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético e geométrico.

Investigar e resolver uma situação-problema não significa apenas entender o que é problematizado, aplicar fórmulas adequadas e obter a resposta; para além disso, é preciso uma atitude de investigação em relação aquilo que está sendo perguntado. Muitas vezes, na construção de soluções matemáticas pode-se observar o ambiente interno das crianças, suas dores, preocupações e a forma como está lidando com o mundo e como responde o mesmo. Tal fato foi verificado nos dois grupos onde foi demonstrado a necessidade de segurança e o alto apelo tecnológico para a resolução de problemas. Esta constatação fortalece a importância e necessidade de cada vez mais romper as barreiras de projetos disciplinares e se enfatizar nas interdisciplinaridades e tal situação fica como sugestão para próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS

CURSATI, I. C. **O Ensino de Matemática na Educação Infantil:** uma Proposta de Trabalho com a Resolução de Problemas**.** *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.6, n.17 p.5-19, maio/ago. 2016.

MOURA, M. O. de. **Saberes pedagógicos e saberes específicos:** desafios para o ensino de Matemática**.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 13. ANAIS, Recife, 2006. p.489-504.

AZEVEDO, P. D. **O conhecimento matemático na Educação Infantil:** o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 de março de 2017.

BRASIL. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

LEONARDO, P. P., MENESTRINA, T. C., MIARKA, R. **A importância do Ensino da Matemática na Educação Infantil.** I Simpósio de Educação Matemática em Debate, Joinville/SC, 2014.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SMOLE, KátiaStocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLE, KátiaStocco. **A Matemática na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, KátiaStocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia (Orgs). **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática:** Matemática de 0 a 6**.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SMOLE, Kátia C. Stocco. **Matemática e Literatura Infantil.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

BULGRAEN. V. C. **O Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez, 2010.

NCTM. National Council of Teachers of Mathematics. **Worthwhile mathematical tasks. In Professional standards for teaching mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1991. p. 34

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

POSITIVO Tecnologia Educacional. **Distribuidor oficial da Lego Education.** Curitiba/PA, 2016.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

SEM TEMPO PARA BRINCAR: AS CRIANÇAS, OS ADULTOS E A TIRANIA DOS RELÓGIOS

Andrize Ramires Costa*
Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL), Escola Superior de Educação Física (ESEF), Pelotas, Rio Grande do Sul (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ginástica e Infância)
Roselaine Kuhn
Universidade Federal do Sergipe (UFS), Departamento de Educação Física(DEF), São Cristóvão, Sergipe
(Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ginástica e Infância)
*andrizec@yahoo.com.br

RESUMO

O que é o tempo? Qual é o tempo das crianças? Faz sentido ter hora certa para brincar? Por que adultos determinam o momento apropriado para ir ao pátio ou ao parque para brincar? Por que razão se naturalizou o recreio como tempo rigorosamente administrado, exíguo e espremido entre momentos destinados a se trabalhar na Educação Infantil? Essas inquietações partem de uma dicotomia entre os tempos modernos: de um lado, há o tempo cronometrado, regulado, coercitivo, quantitativo, concebido pela objetividade dos números, calendários, horários e rotinas, representante do mundo pensado e exacerbadamente racionalizado pelos adultos e que exerce uma opressão sobre o munda da vida das crianças; e, de outro, o tempo da subjetividade, da experiência como acontecimento, sentido e percebido com fruição e intensidade pelas crianças, representantes do mundo vivido, fenomenológico. Os gregos antigos convocaram os mitos para dar um entendimento ao tempo forjando três conceitos. Chronos é o tempo cronológico, sequencial e linear. Surge no princípio dos tempos formado por si mesmo designando a continuidade do tempo sucessivo: é a soma do passado, presente e futuro. Kairós refere-se ao momento indeterminado em que algo especial acontece: um tempo existencial no qual os gregos acreditavam para enfrentar o cruel e tirano Chronos. Kairós significa proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. Aeon é sagrado e eterno sem medida precisa, um tempo da criatividade em que as horas não passam matematicamente: corresponde à intensidade da vida humana, duração, temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva. Chronos é de natureza quantitativa, Kairós e Aeon, qualitativa. Chronos é representado por um homem que devora o seu próprio filho num ato de canibalismo não muito difícil de compreender na atualidade. Os antigos gregos o tomaram como o criador do próprio tempo, logo, de tudo que existe e possa ser relatado e, uma vez que é impossível fugir desse tirano, todos seriam mais cedo ou mais tarde vencidos ou devorados por ele. A mitologia grega, se atualizada, ilustra uma polaridade que reflete no brincar das crianças: vivenciamos uma concepção de tempo

matematicamente concebida pela racionalidade instrumental, ao lado de outras temporalidades vividas e existenciais. A partir da modernidade, sobretudo da revolução industrial e científica, a experiência do brincar como acontecimento, torna-se cada vez mais rara o que revela essa oposição: para as crianças, o tempo de brincar está próximo de Kairos e Aeon, enquanto os adultos o concebem como Chronos que a todos oprime, controla e enquadra. A sobrepujança da objetividade do tempo prescrito representante do mundo pensado sobre o mundo vivido espelha a forma rígida e sumária do império das leis da natureza, da lógica, da mensurabilidade absoluta dos fenômenos. O elogio fenomenológico, às singularidades, à experiência legítima, aos impulsos, emoções, vontades e paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação: o mundo vivido como ser-no-mundo-em-ação é contemplativo, lento, recursivo, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. A reflexão demarca esta dicotomia na Educação Infantil onde, em nome do culto à velocidade, se suprime a liberdade para brincar e se movimentar das crianças que tem dado lugar à escolarização precoce das crianças, das quais adultos espectam por resultados nas ações e produtividade numa perspectiva futurista.

Palavras-chave: Brincar e se movimentar; Fenomenologia; Temporalidades.

Os relógios são máquinas de medir o tempo como uma quantidade homogênea, divisível e equivalente. O tempo dos relógios é igual a si mesmo, divisível em unidades menores e equivalentes em qualquer ponto de experiência, em qualquer espaço e em qualquer contexto. Os relógios transformam a duração num percurso abstrato no espaço, embora o movimento dos ponteiros mantenha ainda uma relação física entre percepção visual e medida de tempo.

Conforme Melucci (2004), as experiências de tempo dos sujeitos nunca ou raramente coincidem com aquilo que o relógio decreta. A relação linear de tempo, não é nada simples porque concomitante a ela vivemos ainda outros entrelaçamentos entre as dimensões do tempo. Nas sabedorias das culturas passadas, cita o autor, existe uma figura que procura sintetizar essas experiências contraditórias que é a representação espiral do tempo.

Os conceitos de tempo para os antigos gregos, se atualizados, ilustram uma dicotomia evidente: o brincar da criança é concebido e tratado em duas perspectivas diferentes de tempo. Assim como na mitologia grega, há, nos dias atuais, uma polarização em relação à experiência humana no que diz respeito ao tempo: uma concepção de tempo é matematicamente concebida pelo mundo da racionalidade instrumental e convive ao lado de outra forjada no tempo vivido existencial e fenomenologicamente concebido.

A partir da modernidade, sobretudo da revolução industrial e científica, a experiência do brincar como acontecimento, cada vez mais rara, genuína e legítima, como aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca"

(LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21), narelação com o tempo se bipolariza e o brincar passa a ser vivenciado e percebido de modo diferente entre crianças e adultos pois caracteriza dois tempos em oposição: o tempo de brincar da criança está próximo de *Kairos* ou *Aeon*, enquanto os adultos, que controlam o tempo das crianças e atuam orientados por uma concepção de tempo cronológico, o concebem como o *Chronos* que a todos oprime e enquadra. Isso se deve a uma dicotomia anterior: o mundo racionalizado e o mundo experienciado que foi bipartido pelas ciências modernas resultando, de um lado, no tempo concebido pela exterioridade, na objetividade e nos números, um tempo prescrito, controlado e representante do mundo pensado (racionalizado); e de outro, o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado).

A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado. É neste contexto que emergem os pensadores que criticam a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o império das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. Para a criança o tempo é sentido como uma duração em relação à experiência como acontecimento, onde a vivência é marcada pelo prazer da repetição, um eterno recomeço saboroso que "vai e volta" e nunca acaba. A sensação do tempo é alargada e intensa e não permite à criança que ela tenha pré-ocupação com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. Então, a percepção da criança sobre o tempo nos acontecimentos é completamente diferente (quiçá, oposta) à dos adultos, sobretudo porque ela brinca em total atenção ao que faz no presente (Maturana e Verden-Zöller, 2004).

Os adultos têm outra relação com o tempo, incorporam aprendizagens simbolicamente orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos utilizados para controlar uma vida cheia de compromissos e tratam o brincar das crianças de modo pré-determinado pelas horas do relógio, linearmente, como se brincar fosse uma sucessão de fatos com início e fim. Assim, tendem a cronometrar tudo determinando o momento apropriado ao brincar, como se fosse possível estipular quando é a hora certa para começar e acabar a brincadeira. A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e professores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se do modo como as crianças aprendem é genuinamente brincando. O "apressamento" é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco delas se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. "A infância consiste essencialmente em se fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre suas próprias capacidades. E essas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas" (Hirsh-Pasek et al., 2006, p. 12-18).

Neste artigo, em formato de ensaio, buscamos a reflexão demarcada por uma dicotomia na Educação Infantil onde, de um lado temos o tempo cronometrado, medido, regulado pela opressão dos relógios dos adultos, concebido pela objetividade dos números, horários e rotinas, representante do mundo pensado, racionalizado. De outro, temos o tempo sentido, percebido pelas crianças, a subjetividade, a experiência e o acontecimento, representantes do mundo vivido.

As crianças e o brincar: prisioneiros do tempo

O tempo sempre foi uma dimensão indissociável da vida escolar. Sua estruturação global foi estabelecida por um conjunto de finalidades curriculares e define a vigência do cenário quotidiano da troca e aquisição de saberes. O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível (FERNANDES, 2008). Faz parte de uma configuração histórica, social e cultural da escola através de inúmeros dispositivos: jornada escolar, ritmo das atividades, horários, diários, rituais, currículo, unidades de ensino, calendários, ciclos, datas marcantes, comemorações sazonais, distribuição das atividades, conteúdos e regulação das relações sociais e pessoais.

É multidimensional, tem uma identidade própria decorrente da construção simbólica da escola. Está tão enraizado em nossas estruturas mentais, na forma de uma regulamentação severa e coercitiva adotada para assegurar o cumprimento das normas, que a adaptação a ele foi naturalizada, como se fosse dotado de uma natureza própria e autônoma, sem nos dar conta de que constitui um cronossistema que faz parte de uma estratégia civilizadora em que a escola funciona como um dispositivo resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização. O uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute em uma concepção de infância, de criança e da própria escola enquanto um lugar ou sistema meramente produtivo que não parece comportar (ou suportar) outras temporalidades, outros ritmos, mais alongados e consoantes com as horas absorventes. A escola se limita somente à medição mecânica ou digital do tempo (FERNANDES; MIGNOT, 2008).

Consequentemente apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo pais e professores maximizam o tempo de modo a promover uma "criança organizada" tendo todos os minutos programados, o que compulsoriamente tem produzido crianças estressadas, deprimidas, fóbicas, ansiosas, esmagadas por mudanças sociais desnorteadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro delas, em detrimento do seu presente. Fomentam-se expectativas sensacionalistas com relação à antecipação das capacidades das crianças e a necessidade de forçá-las a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades, principalmente cognitivas

e motrizes. Na atualidade as crianças dispõem de agendas superlotadas, séries inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos (HIRSH-PASEK et al., 2006).

A emergência dos relógios e o brincar

A necessidade de medir o tempo a partir da era moderna surge num impulso coletivo para a diferenciação e uma integração crescente, somados a um fenômeno complexo de autorregulação e sensibilização em relação ao tempo, através de instrumentos que passam a exercer uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e aparentemente desprovida de violência, mas que nem por isso é menos onipresente e da qual é impossível escapar (ELIAS, 1998).

Na modernidade o relógio passou a desempenhar um papel importante nos mais diversos fenômenos humanos ou na totalidade da vida do homem. Para Elias (1998), os mistérios em torno do tempo se acentuam na forma de algumas interrogações: que os relógios sejam instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária, é fácil de entender; mas que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade. Da criação dos relógios como meio de orientação e da generalização do seu uso, surge uma questão que tem se tornado cada vez mais proeminente, refletida com base no estilo de vida das pessoas em nossa sociedade: o tempo está tão enraizado na nossa consciência, que parece materializar-se a ponto de ser possível tocá-lo. Temos a impressão que o tempo passa, quando na verdade o que nos acontece é o transcorrer das nossas vidas.

Os professores compreendem certa necessidade de organização racional, disciplinarização e regulação do tempo para que possam coexistir na escola (e há quem afirme a necessidade da sua administração rigorosa como meio disciplinador de hábitos), com o intuito de educar as crianças pequenas a compartilhar espaços harmoniosamente. O problema está exatamente no uso implacável do relógio como uma espécie de deus a quem se deve obediência incondicional, como se todas ações e modos de sentir, pensar e agir pudessem ser cronometrados. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento do tempo de brincar ou pela supressão da liberdade para tal.

> A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. (MATURANA; VERDEN--ZÖLLER, 2004, p. 231)

Situando o tempo cronometrado em oposição ao tempo percebido pela criança, o tema perpassa um profundo paradoxo que a própria reflexão exige: duas posições diametralmente opostas em torno do tempo articuladas com o fenômeno do brincar. O tempo como um dado objetivo do mundo criado, portanto passível de quantificação, medição e aferição exata não se distingue dos demais objetos da natureza, exceto por não ser percebido pelos sentidos corporais.

Situar a ação de brincar em relação ao elemento que mais o restringe e o aprisiona, pode ajudar a compreender sobre como temos lidado com essa questão na escola e, de modo mais aproximado, como as crianças produzem e promovem suas experiências e porque é importante brincar e se movimentar em liberdade, sem constrangimentos e delimitação incondicional do tempo por parte dos educadores ou das exigências da ordem da produtividade.

Ao redor de todo mundo há uma tendência para que as crianças busquem o conhecimento por si mesmas, livres da obsessão promovida pela correria cronológica, da pressão das provas e exames, das grades curriculares que aprisionam e sufocam a curiosidade e o exercício permanente da dúvida, com mais liberdade para o pensamento criativo, o que tem apontado na direção de um ensino mais agradável e prazeroso. Isso implica livrar da obrigação, do sofrimento, do pânico, do esgotamento e do cansaço promovidos pela aceleração dos ritmos naturais. Outrossim, os ritmos mais suaves e a exploração do mundo da arte, tem ganhado cada vez mais espaço na educação de crianças pequenas, promovendo a expressão, a comunicação, as linguagens e, sobretudo, o diálogo que a criança necessita para inserir-se enquanto sujeito que quer e sabe como conversar com o mundo através da imaginação e da fantasia.

Na contramão, sequestramos o tempo subjetivo das crianças quando as obrigamos coercitivamente a sucumbir diante da tirania do *Chronos*, furtamos possibilidades de relações interpessoais significativas, de conhecer o meio e a natureza ao seu redor e de fortalecer uma relação ecológica com o território, resultando na ausência de consciência com relação a biodiversidade e uma visão desintegrada entre passado [história e memória] presente [intensidade e responsabilidade] e futuro [como perseverança consequente de nossa responsabilidade no momento atual, através da projeção de ações refletidas e articuladas com calma] (FRANCESCH, 2011).

Então, por que razão cada vez mais se torna frequente a determinação do tempo específico para brincar, sendo rigorosamente administrado e espremido entre momentos destinados a se trabalhar? Como exemplo, destacamos o recreio situado entre dois momentos cansativos e estafantes, servindo apenas para recuperar as forças e a energia que esgota o corpo da criança durante as aulas: o recreio não é destinado para brincar mas para descansar e revitalizar; não vale por si mesmo enquanto hora "apropriada" para brincar, mas válido

para o trabalho escolar, o que corresponde às teorias funcionalistas e suas demandas da cultura escolar. Desse modo, o brincar na escola parece encontrar-se sempre em um tempo que não é para ser vivido plenamente, porque ele está sempre a serviço de algo que é mais importante: produzir e restabelecer.

Reconhecidamente o livre brincar não é fundamental na escola de crianças. É instrumental assim como o tempo destinado para tal. Não é importante por ele mesmo: somente se torna importante quando ganha um caráter pedagógico e funcional. As crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio há outros tempos apropriados e residuais para tal: o final de semana, as férias e assim por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho quando podemos nos aposentar e, teoricamente, ter todo o tempo disponível para o ócio e o lazer.

Borba (2018) afirma que brincar com o outro, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

Um desses traços distintivos é a temporalidade recursiva, onde o passado tem um significado autônomo, elaborado por um processo de referenciação e significação próprios, em que o "era uma vez" é sempre a vez em que é anunciado, o que denota uma diferenciação semântica no sentido de passado, presente e futuro.

> As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 46)

De um lado, a criança tem uma sensação mais densa, alongada e fluida do tempo que se dilui e se mistura com o seu eu no ato de brincar e, de outro, há uma necessidade quase não interrogada dos adultos ignorarem a percepção subjetiva da criança. Os adultos administram tudo que a criança faz em função de uma objetividade quantificável imposta pelo cronômetro. Como sinônimo de exatidão, disciplina e organização, o *Chronos* invade as formas mais particulares das crianças se relacionarem com a vida. O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar entre as crianças e talvez nada disso condiga com a natureza e especificidade do brincar, principalmente entre as crianças menores que, por excelência, brincam com o próprio tempo.

As crianças estão submetidas a uma disciplina e coerção anteriormente desconhecida, em nome das exigências que lhes são impostas em virtude do cumprimento de atividades que dependem do rendimento, determinadas por necessidades práticas que remetem não ao eu de cada indivíduo, mas ao eu do grupo que tem que resolver o problema de determinação do tempo. Essa é uma condição artificial, pois terminar uma tarefa no tempo determinado não respeita o eu do sujeito e não garante a responsabilidade do eu do grupo, pois em nada afeta ao grupo se eu não terminar a tarefa, a não ser como solução encontrada para que todos acabem as tarefas ao mesmo tempo e se mantenham o tempo todo ocupados.

A padronização das atividades dá menos trabalho, mas não há uma imbricação social e científica entre as atividades numa sala de aula que justifique o ajuste e administração do tempo de modo padronizado e uniforme e, portanto, o rigor no início e término das tarefas cronometricamente. Portanto, a necessidade sem critérios da determinação e sincronização ativa do tempo atende somente à medidas disciplinadoras que desrespeitam o ritmo próprio de cada sujeito.

Para atender esse tipo de demanda convencionamos pensar rápido, analiticamente e logicamente, em consonância com o tique-taque dos relógios no intuito de obter um mundo estruturado, manipulando as probabilidades e tornando alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo "soluções claras para problemas bem definidos". Assim, reprimimos a intuição, a criatividade e tudo que permita "que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal de nossa mente" (HONORÉ, 2005, p. 142-143).

> Sempre que se fala da necessidade de desaceleração para as crianças, as brincadeiras são uma das primeiras preocupações. Muitos estudos demonstram que a disponibilidade de tempo não organizado para brincar ajuda as crianças menores a desenvolver suas capacitações sociais e de linguagem, a criatividade e a capacidade de aprender. As brincadeiras improvisadas são o oposto do 'tempo de qualidade', que implica diligência, planejamento, horários e finalidades. Não estamos falando de aulas de balé nem de jogo de futebol. A brincadeira não organizada se expressa em atividades como cavar a terra no jardim em busca de lesmas, fazer bagunça com os brinquedos no quarto, construir castelos de Lego, correr para baixo e para cima com outras crianças no playground ou simplesmente ficar olhando pela janela. É uma questão de explorar o mundo e a reação que se tem diante dele, no ritmo de cada um. Para um adulto acostumado ao aproveitamento neurótico de cada segundo, brincar improvisadamente parece uma perda de tempo. E nosso primeiro reflexo é encher os espaços 'vazios' da agenda com atividades. (HONORÉ, 2005, p. 300)

Por conseguinte, a coordenação das atividades das crianças como se fosse um ciclo contínuo interdependente não faz o menor sentido. O que faz sentido é respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança que se preocupa com o

aqui e agora, porque elas vivenciam intensamente no presente o que fazem sem se preocupar com os resultados, com liberdade e prazer e não por imposição ou obrigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEMPORALIDADES (IM) POSSÍVEIS

Confirmamos a existência de um tempo que transita na esfera existencial entre o objetivo (matemático) e o subjetivo (sentido, percebido, vivido). Para a criança, o tempo reflete um sentimento de duração menos aparente, não quantificável, não objetivado como resultado, enquanto na realidade física e para os adultos o tempo é matematicamente concebido como uma experiência passível de ser verificada e quantificada.

O modo como os adultos impõem as restrições da ordem do tempo no conjunto das atividades das crianças como regularidades lineares acaba sendo digerido pelas crianças, porque os adultos atuam como reguladores do início e fim de suas atividades e isso tem consequências imediatas na experiência social e cultural dos sujeitos-brincantes e nos diálogos que estabelecem nas suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesmos, in(corpo) rando existencialmente o resultado dessa imposição adultocêntrica. Vivenciar o tempo pré-definido pelo outro, pura e simplesmente para coordenar a ação do eu, representa a opressão simbólica a que todos estamos submetidos em relação aos usos do tempo em nossa sociedade contemporânea pós-industrial.

Isso pode nos ajudar a compreender a questão da futurização da criança tão intensamente difundida: aos olhos dos adultos a criança "não é aqui e agora", mas será "alguém" somente quando crescer, quando for "gente grande" e produtiva. Assim, não se pode permitir que ela seja o que deseja e se a trata como um adulto em miniatura, adultizando-a antecipadamente, projetando o que ela deverá ser: um adulto produtivo. Então se antecipam as suas pré-ocupações no intuito de qualificá-la para ser. Não é à toa que é comum se perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescer.

Portanto, é necessário compreendermos os abusos que se cometem na relação de poder que se instaura entre adultos e crianças: os primeiros se auto intitulam no direito de restringir o tempo de duração da brincadeira dos pequenos e, até mesmo, suprimindo esse tempo (como castigo, por exemplo) ou colocando-o numa dimensão residual e exígua. A criança tem direito à liberdade de brincar e se movimentar sem constrangimentos deixando fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria a seu modo, orientada pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular na infância.

A natureza ainda continua a ser tratada como a própria encarnação da ordem enquanto a sociedade humana e as crianças a serem "civilizadas" parecem caóticas, desordenadas, indisciplinadas, desorganizadas:

> Meninos de seis anos de idade organizam sua vida social pelo celular [...]. A própria infância parece estar sendo encurtada [...]. Os jovens de hoje certamente são mais ocupados, mais programados e mais apressados que os da minha geração. [...] As crianças não nascem obcecadas com velocidade e produtividade – nós é que as fizemos assim. [...]. Na escola, aprendem a viver olhando para o relógio e a empregar o tempo da maneira mais eficiente possível. Os pais ainda reforçam a tendência, tratando de encher a agenda dos filhos com atividades extracurriculares. De todas as maneiras, as crianças estão sempre recebendo a mensagem de que menos não é mais e de que é sempre melhor fazer tudo mais depressa. (HONORÉ, 2005, p. 281-283)

Hirsh-Pasek (et al.,2006) concluem que o aprendizado precoce e a aceleração acadêmica em nada contribuem para o desenvolvimento cerebral das crianças. Ao contrário, as autoras asseveram que é mito a ideia de que as crianças devem "aproveitar ao máximo o tempo para obterem bons resultados" e constatam que as crianças que são aceleradas e pressionadas desenvolvem "personalidades menos integradas", demonstrando dificuldade de interagir com os outros. "E a intensificação não se limita à formação escolar. Entre uma aula e outra, muitas crianças correm de uma atividade extracurricular a outra, o que não lhes deixa tempo para relaxar, brincar livremente ou permitir que a imaginação se solte." (HONORÉ, 2005, p. 284-285). Esse fenômeno já tem nome, é a *hipereducação* e isso tem tido consequências graves:

> As crianças estão pagando um preço cada vez maior por levarem vidas apressadas. Já aos cinco anos de idade podem começar a sofrer de problemas estomacais, enxaqueca, insônia, depressão e distúrbios de alimentação provocados pelo estresse. Como todo mundo em nossa sociedade 'sempre ligada', muitas crianças hoje em dia dormem muito pouco. O que pode deixá-las irritadiças, agitadas e impacientes. Crianças que não dormem o suficiente tem mais dificuldade para fazer amigos – e mais possibilidades de ficar abaixo do peso desejável [...] a dedicação intensiva a um esporte em idade muito precoce pode causar danos físicos e psicológicos. O mesmo se aplica à educação. São cada vez maiores os indícios de que as crianças aprendem melhor quando podem aprender com calma. (HONORÉ, 2005, p. 285)

Ao que parece o *Chronos* como referência de um tempo sequencial e linear cristalizou-se como um deus moderno e antropofágico reinventado pelos adultos urbanos das sociedades industrializadas, enquanto as crianças acreditam e veneram outros deuses que se parecem com *Kairos* e *Aeon*. Assim como para *Kairos* e *Aeon* o brincar refere-se a um momento indeterminado que nunca tem hora para começar e muito menos para acabar. A isso Huizinga (2000) designou como o caráter desinteressado do jogo, porque essa experiência não carece de uma justificação que seja exterior a ela, interessando somente ao jogador a quem nada mais importa. É um momento em que algo especial

acontece, assim como em *Kairos*: é um tempo sagrado e eterno, sem medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam. É sagrado porque é ritualístico e absolutamente extraordinário para quem brinca. É quando a vida pulsa fomentada pela magia onde a experiência onírica acontece. É matéria do imprevisível, do incomunicável, do não dito e do acaso e não se submete a regulação mecânica do tempo, porque é o tempo da fruição.

É preciso reconhecer que as crianças não são absolutamente assujeitadaspelas condições radicais que a segunda modernidade lhes imputa, haja vista que elas realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização das ações que são específicos e genuínos, a exemplo do mundo da fantasia (SARMENTO, 2004). No entanto, a nós ainda cabe digerir e compreender como isso arroga efeitos na administração do tempo imposto pelos adultos na direção da criança, entendendo como é ressignificado pela criança e qual seria sua representação numa perspectiva relacional, pois a criança nunca brinca só, mesmo quando brinca sozinha.

Se existem condições em que a humanidade adquire seu saber e desenvolve os símbolos sociais que funcionam como instrumentos de orientação e regulação do tempo, cabe à escola, como instituição que promove a construção e difusão dos saberes, não coagir sobre as crianças de modo a naturalizar a coerção dos relógios: à escola também interessa problematizar as transformações da humanidade perante os objetos simbólicos do saber.

Portanto, refletir sobre a coação do tempo sobre o fenômeno do brincar na Educação Infantil é premente. A escola é uma agência de veiculação dos símbolos sociais e não pode operar com os sentidos que oprimem os saberes e fazeres da criança. A tirania do tempo cronometrado não pode ser naturalizada, funcionando como mera condicionante sócio simbólica indiferente aos desejos e interesses da criança e restringindo a liberdade, sobretudo porque a criança é o sujeitodo saber na escola. Para tanto, podemos promover o tempo da liberdade e da espontaneidade para que as crianças dialoguem com sua sensibilidade e intuição livremente e, por consequência, vivenciem a sua humanidade naturalmente e autonomamente.

Muitas experiências escolares inovadoras têm refletido sobre o tempo que aprisiona e o culto à velocidade, na expectativa de livrar as novas gerações da epidemia do tempo racionalizado. Mas, para isso, talvez seja preciso reinventar a filosofia da infância, assim como fizeram os românticos há pouco mais de dois séculos atrás. Reinventar o conceito de infância forjado pela modernidade diz respeito à considerar a autoria participativa da criança enquanto sujeito que sente, age, pensa, sabe e é capaz de contribuir no processo de tomada de decisões, o que implica em ambientes escolares menos fragmentados, com mais liberdade, fluidez e ênfase no prazer de aprender e estudar, sem afobação, sem que os relógios governem nossas vidas, com mais tempo e espaço para as brincadeiras livres não organizadas e mediadas pelos adultos, com menos

obsessão de aproveitar cada segundo, menos pressão para que as crianças imitem os hábitos dos adultos e, sobretudo, olhando mais para o presente do que para o futuro, aproveitando melhor a vida que se apresenta na forma de vivências e experiências do aqui e agora, o que as crianças sabem fazer muito bem (HONORÉ, 2005, p. 306-308).

É urgente repensar o tempo educativo não somente em sua vertente organizativa e técnica, mas ética e profundamente humana, baseada em uma concepção respeitosa com os ritmos da infância garantindo o crescimento harmônico e equilibrado, tendo em conta razão e emoção, mente e espírito e não somente convicções quantitativas, aceleradas e mercantilistas pois, pela sua natureza, a educação é lenta e necessita de paciência e tranquilidade (FRANCESCH, 2011, p. 9-13).

Na educação desacelerada, a lentidão tem mais sentido e os conceitos são mais permanentes, duram toda a vida: "mais, antes e mais rápido não são sinônimos de melhor" (HONORÉ, 2005). Devolver o ritmo adequado às aprendizagens é uma necessidade: porque que queimar etapas se sabemos que desse modo o que conseguimos fazer são apenas aprendizagens superficiais que se esvaem assim que forem utilizadas? Porque currículos exaustivos e aprendizagens feitas antes do tempo? A escola da lentidão dá importância às aprendizagens feitas com profundidade e às experiências reais das crianças (FRANCESCH, 2011, p. 14).

Por fim, é imprescindível refletir e agir sobre esse impulso que temos dado na direção quase inconsciente de submergir no culto à velocidade, quando os templos e deuses não mais são mitológicos, mas estão materializados entre nós na forma de instrumentos de medição do tempo que nos convocam ao império da quantidade em detrimento da qualidade. Justamente porque a qualidade é aquela que necessita que o tempo seja o tempo vital, principalmente quando falamos das crianças pequenas: considerando a forma peculiar como a criança concebe o seu viver – com a atenção para o momento presente de sua vida e sem esperar por resultados (KUNZ; STAVISKI; SURDI, 2013).

Talvez o caminho seja deixar as crianças viver plenamente o seu tempo vital de ser criança, esperar menos delas e, ao invés de oprimi-las e tentar ensiná-las, deveríamos amá-las e escutá-las mais.

REFERÊNCIAS

ELIAS, N. **Sobre o tempo.**Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FERNANDES, R. A borboleta e o tempo escolar. In: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola.** Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 17-31.

FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **O tempo na escola.** Porto: Profedições, Ida, 2008.

FRANCESCH, J. D. **Elogio de la educación lenta.**3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2011.

HIRSCH-PASEK, K.; GOLINKOFF, M.; EYER, D. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e porque eles precisam brincar.** Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.

HONORÉ, C. **Devagar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KUNZ, E.; STAVISKI, G.; SURDI, A. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte,** n. 35, v. 1, p. 113-128, 2013.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, 2002.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELUCCI, A. 1997. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *ANPED,* n. 5, ano 1997. Anais da ANPED: Juventude e Contemporaneidade. São Paulo. p. 125-129.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação.**Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

TEMPOS, ESPAÇOS E PROTAGONISMO INFANTIL

Barbara de Mello – SME/RJ
barbara_mello84@yahoo.com.br
Fernanda Pinheiro de Macedo – FME/Niterói
fe03macedo@gmail.com
Gláucia Aparecida Teixeira Leão – FME/Niterói
glauciatleao16@gmail.com
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE LINGUAGEM,
INFÂNCIA E FORMAÇÃO (GLIFo – FFP/UERJ)

RESUMO

O presente trabalho surgiu de relatos de experiências comuns nos encontros de professoras da educação básica, acontecidos mensalmente através do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infância e Formação (GLIFo – FFP/UERJ). Nos encontros, muitos questionamentos surgiram e suscitaram a necessidade de aprofundamento e pesquisa sobre as infâncias.Destacamos as seguintes questões: Há espaço para o protagonismo das crianças nas instituições de educação? Como o protagonismo infantil se desdobra no cotidiano e nas rotinas? Os espaços e tempos podem ser limitadores ou/e facilitadores do protagonismo infantil? Entre as falas das docentes, a questão dos espaços e tempos era emergente na busca de se pensar e evidenciar as ações espontâneas desde os bebês às crianças, no planejamento do professor como co-autor e protagonista, trazendo à discussão o pensar sobre caminhos possíveis no tecer do cotidiano, mas, sem deixar de considerar as impossibilidades amarradas a questões estruturais de espaço e rotinas das diversificadas instituições de ensino tidas como campo da experiência.A proposta traz a valorização do empreendimento coletivo para que o espaço escolar seja pensado, discutido e refletido pois, se bem organizado, enriquecido e estimulante, gera grandes aprendizados e experiências.Os espaços podem e devem ser vividos e sentidos como ambientes em favor de uma proposta comprometida com a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que se constitui nas interações e brincadeiras.Em diálogo com a perspectiva Malaguzziana e as experiências advindas da pedagogia italiana, buscamos inspirações e reflexões para a docência, evidenciando a relação entre o protagonismo infantil e o protagonismo do adulto. É necessário ver a criança como um ser potente, capaz de gerenciar seus processos de aprendizagem, em constante atividade criativa, que pressupõe a liberdade para viver na perspectiva da lógica infantil, que por muitas vezes é diferente da lógica do adulto, pressupondo, assim, o rompimento com o paradigma que traz o professor como centro do processo e, muitas vezes, com atitude de cerceamento da criança. Entender que o espaço que educa pode ser o espaço que limita, dependendo de sua configuração, nos leva a ressignificar o que reproduzimos enquanto escola e a nos inquietar

com modelos que balizam as ações pedagógicas mais comprometidas com o sujeito de maneira integral. Para tal, buscamos nas narrativas docentes, nas vivências, nos lugares ocupados enquanto professoras-pesquisadoras e nas tensões cotidianas no fazer docente com bebês e crianças pequenas, ações que legitimem as produções e relações das crianças nos momentos da rotina, descentralizando a figura do adulto, e contrapondo-nos a ações que colocam a criança como expectadora e predestinada a um resultado esperado, sem a oportunidade para a imprevisibilidade, a contemplação. Atividades essas que vão contra a ideia de protagonismo infantil, construção da autonomia, valorização das relações, que não favorecem a experimentação e o uso de diferentes linguagens.

Palavras-chave: Infâncias; Protagonismo Infantil; Relações entre crianças e adultos.

INTRODUÇÃO

A educação infantil vem ganhando cada vez mais destaque nas políticas públicas educacionais. Tal fato é evidenciado pela ampliação do número de vagas, com crescentes investimentos na construção de novas unidades escolares. Contudo, ao analisarmos historicamente a constituição dos espaços escolares na educação brasileira, percebemos que a perspectiva assistencialista ainda se sobrepõe à perspectiva educacional. Podemos afirmar, desta forma, que o espaço ainda não foi assumido pedagogicamente. Os prédios escolares não são construídos com os elementos necessários para ser a criança o centro do processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009), nos trazem 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. (DCNEI, 2009, p. 12)

Segundo Paulo Freire (1979), "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la." Nos inquieta a necessidade de transformação e ressignificação dos espaços escolares, para que sejam sentidos e vividos como ambientes, em favor de uma proposta comprometida com essa concepção de criança: sujeito histórico e de direitos, que se constitue nas interações e brincadeiras. As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Os espaços oferecidos às crianças, bem como às suas famílias e professores, precisam ser

parte integrante do currículo, serem acolhedores, permitirem a construção de aprendizagens e serem considerados, segundo Malaguzzi (1999), elemento educador. Horn (2004, p.36) evidencia que é preciso que o ambiente de uma escola infantil seja "acolhedor, através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá às crianças". Defendemos a ideia de que o espaço educacional pode ser um facilitador do desenvolvimento das múltiplas linguagens. Acreditamos que a escola precisa de reorganizar totalmente, de fato, para entender como os tempos de vida, a sociedade, as famílias e as crianças são diferentes, mudaram e exigem a implementação de novos direitos e práticas educativas. A tarefa prioritária é a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade.

A projeção de espaços para a educação infantil

As reflexões sobre o espaço e os ambientes escolares estão presentes na prática cotidiana das escolas, cujo projeto pedagógico possibilite o acolhimento e as experiências multissensoriais que tornam o processo de aprendizagem significativo e atraente. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia é fonte de inspiração e reconhecida mundialmente como uma experiência de interesse cultural singular.

As primeiras escolas em Reggio Emilia inicialmente tiveram um caráter intuitivo "da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado" (RINALDI, 2012, p.146). A importância da qualidade do espaço sempre foi um tópico de interesse nas discussões e projetos e na estruturação física das escolas que contavam com elementos de pensadores como Montessori, Freinet e Dewey.

Com a prática do diálogo constante entre pensadores e ciências, os educadores em Reggio trabalham objetivando "garantir que o projeto arquitetônico será em si uma pesquisa capaz (...) de avaliar dia a dia seus resultados, a efetividade da sua linguagem e a sua capacidade de dialogar com o processo de "vir a ser", que é a base da verdadeira educação." (RINALDI, 2012, p.146).

Muito além da arquitetura e estrutura física escolar; vamos elencar possibilidades de se construir ambientes que sejam simbólicos, sensoriais, mutáveis, acolhedores e que fomentem a curiosidade de adultos e crianças. "Como as portas e janelas, no espaço-tempo da educação infantil, poderão se abrir, rumo aos mistérios do mundo, aos gostos desconhecidos? A mão que trava, para abrir ou fechar é do professor, sem dúvida. " Ostetto (2004).

O processo de ressignificação dos espaços das unidades escolares é um empreendimento coletivo. É necessário o rompimento com um paradigma ainda muito forte, que traz o professor como centro do processo educativo. Esse

empreendimento coletivo deve buscar diretrizes, pontos de referência para reflexão sobre como adaptar um ambiente escolar para projetos educacionais específicos, respeitando as diferenças e complexidades em diferentes contextos. É necessário ver a criança como um ser potente. Para Lima (1989), a disposição do espaço está intimamente ligada com a intenção do poder a ser exercido sobre o sujeito e a objetivação da passividade por parte dos alunos. As limitações impostas se tornam indubitavelmente elemento dificultador da liberdade dos movimentos e consequentemente da exploração criativa deste mesmo espaço. Quando desacreditamos nas potencialidades das crianças de se tornarem co-responsáveis pela ocupação dos espaços da escola, fazemos com que esta criança crie dependências desnecessárias de adultos.

Os ambientes precisam ser compostos com materiais de diferentes tipos. A riqueza e a variedade do material é uma característica importante em um ambiente para crianças pequenas. Importante compor um cenário incluindo diferentes materiais como madeira, couro, tecido, vidro, com diferentes texturas e diferentes possibilidades táteis. Esses materiais como espelhos, fantasias, baús, tapetes e almofadas para a "leitura" de livros, cavaletes para pintura, jogos, materiais não estruturados, e muitos outros, colocados à disposição das crianças, possibilitam que elas inventem a sua própria brincadeira. Brincando, a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que ele fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. Desse modo, Vygotsky nos orienta que o brinquedo cumpre uma função fundamental no desenvolvimento infantil em diversos aspectos. Dentre eles está o ajuste de autocontrole, quando a criança media conflitos relacionados às suas expectativas e impulsos, e às regras sociais (VYGOTSKY, 1989).

Tudo ganha um novo significado, dependendo da interação, com objetos colocados em estantes baixas, na altura das crianças, paredes que comunicam o vivido através de inúmeros registros. Nesta lógica de espaço, para manipulação, experimentação, pesquisa e registro, é permitido às crianças se descentralizarem da figura do adulto, ficando este com liberdade para dar maior atenção às crianças que necessitam e também com a possibilidade de ter um olhar mais atento e uma escuta mais sensível, imprescindíveis para o conhecimento das especificidades de cada criança e de seus processos de aprendizagem. À criança, é oportunizado o desenvolvimento do protagonismo, com a liberdade necessária para o livre manuseio do que está sendo oferecido, sem o direcionamento das atividades pelas professoras.

O espaço como facilitador do protagonismo infantil

Há espaço para o protagonismo das crianças nas instituições de educação? Como o protagonismo infantil se desdobra no cotidiano e nas rotinas?

Tais inquietações surgiram das tensões cotidianas no fazer docente com bebês e crianças pequenas ao ser percebido a falta de legitimidade atribuída nas produções das crianças em que não houvesse o direcionamento do adulto. Sobrepondo a esses momentos, atividades dirigidas pelo professor, na qual a criança parece ser um expectador sempre a espera de um adulto para conduzi-la à aprendizagem. Atividades que vão contra a ideia de protagonismo infantil, construção da autonomia e valorização das relações. Sendo o professor aquele que deve conduzir a criança e, que sem ele, ela não poderá ser capaz de produzir conhecimento.

Quando falamos de bebês e crianças pequenas, vemos essa concepção ainda mais forte nos discursos de alguns professores. No entanto, essa faixa etária, de 0 a 3 anos, têm ganhado visibilidade enquanto sujeitos capazes e potentes de se relacionar e atuar no mundo (GUIMARÃES, 2011; FOCHI, 2015). Quando se fala em autonomia, não se afirma o "deixar fazer" ou apenas dar "vez e voz", como por exemplo, deixar falar só nas "rodinhas" e, algumas vezes, ainda conduzida por aquilo que o professor deseja ouvir, sem que aconteça diálogo e reciprocidade, uma legítima conversa na qual os sujeitos das relações são adultos e crianças, protagonistas e potentes.

> Entendemos aqui "autonomia" ou "independência" no sentido de capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que se diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas. Neste sentido, autonomia é sinal de bem-estar psico-físico e se acompanha de uma relação relaxada e sem ambivalência entre adulto e criança. (BONDIOLE e MONTOVANI, 1998, p. 23)

Pensar o cotidiano com as crianças e refletir sobre as práticas que promovam o protagonismo infantil, requer uma escuta atenta e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, reconhecendo nele, sujeito de direitos. Para Rinald (2016) "Escutar significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre". Faz-se necessário, também, entender o papel do professor como um adulto potente porque reconhece a sua importância como mediador e potencializador das múltiplas linguagens da infância, aquele que planeja com e para as crianças os materiais, espaços e tempos, disponibiliza o corpo, escuta e olhar sutil e sensível ao protagonismo e autoria das crianças, documenta, reflete e revela a atuação delas no mundo (FOCHI, 2015, p. 37).

Torna-se primordial refletir cotidianamente nas relações que se propõem nas escolas e como elas acontecem, se há espaço para o falar e

o ouvir, se os diálogos são respeitosos e recíprocos, se os murais refletem sobre o que as crianças produzem e se elas se reconhecem neles, se elas têm direito a expor seus pensamentos e sentimentos, se fazem parte de um coletivo, ao mesmo tempo que são respeitadas cada uma como indivíduo em sua singularidade.

É importante dar espaço para que as relações sejam tecidas nas experiências que vivenciam com liberdade, dentro de espaços planejados intencionalmente, com objetos e materiais organizados previamente pelo professor, também, sujeito dessa relação, capaz e potente, pois, reconhece no seu papel a importância de possibilitar a construção da autonomia e identidade das crianças. Espaços que sejam instigantes e seguros, tempos que permitam as relações e construções e materiais potentes.

O espaço como elemento relacional

As organizações espaciais nas instituições de educação infantil têm direcionado, com uma certa regularidade, as vivências e concepções padronizadas de infância e de educação infantil. Ainda podemos perceber que, os ambientes têm sido planejados e organizados a partir de visões adultocêntricas que, muitas das vezes, acabam por cercear os movimentos e interações das crianças. Em contrapartida, podemos perceber que as crianças estão sempre ressignificando os espaços que lhe são ofertados, as ações das crianças resistem a esses arranjos, a esses significados espaciais, elas dialogam com esses significados, questionam, rompem criativamente com a organização desses arranjos e lhes dão novos sentidos.

Dependendo da maneira como estão organizados os espaços, eles podem ou não promover o desenvolvimento integral da criança, podem promover ou inibir aprendizagens de certas competências e a interação entre as crianças e seus pares e os adultos. Sendo assim, esses arranjos devem ser pensados como maneiras de criar oportunidades que facilitem o encontro, as relações interpessoais, os vínculos afetivos e a troca de experiências entre os envolvidos neste cenário. Para Horn (2007, p.61), a organização dessas instituições traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Ao organizarmos os tempos e espaços, é importante fazer uma leitura do grupo de sujeitos que se está trabalhando, partindo principalmente de suas necessidades.

É preciso ver a criança como ser potente, inteiro, considerar a diversidade dos sujeitos infantis na organização do cotidiano escolar, no sentido de pensar o cotidiano como um espaço de encontro, socialização, integração do cuidar e educar, de olhar e escuta sensível, enxergando a criança como ela se apresenta, concreta, ativa, participativa, confirmando seu lugar como sujeito social.

Entender a importância do espaço como mais um elemento educador, refletir sobre a necessidade de estar em consonância com as especificidades da infância, da criança e encarando-a como um ser competente, ativo e crítico para tomar suas próprias decisões, fazendo suas escolhas, capaz de gerenciar seus processos de aprendizagem, em constante atividade criativa. Considerar o espaço escolar como um campo de possibilidades, espaço de aprendizagem, de vivências, experiências e não somente com um local onde as crianças permanecem durante um período do dia, sob a supervisão de um adulto que direciona, que traz o professor como centro do processo e das mediações e que muitas das vezes não oportunizam as situações em que as crianças possam gerenciar esse momento.

Horn nos ajuda a refletir sobre como a organização do espaço pode ou não promover o desenvolvimento integral da criança, facilitar ou não a interação. Segundo a autora:

> O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2007, p. 15)

Valorizar os espaços e enxergá-los como um elemento educador pressupõe o rompimento com o paradigma que traz o professor como centro do processo e, muitas das vezes, com a atitude de cerceamento da criança.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p.157).

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o espaço escolar deve ser pensada, organizada e vivida em prol de uma escola que seja rica em possibilidades de movimento, de interações humanas, a troca e de vivências e experiências, saberes e fazeres, que possibilite o livre expressar das ideias, das concepções de mundo contidas nos sujeitos que ali convivem.

Malaguzzi (1999, p.61) nos alerta para necessidade de ouvir o que as crianças têm a nos dizer, segundo ele " as coisas relativas às crianças

e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças". Nesta perspectiva, reconhecer a criança como sujeito de direitos, consiste em considerá-la como tal na ação que revela coerência com o discurso. Uma das premissas para tal reconhecimento se fundamenta em entender a fala da criança como resultado de sua interação com o mundo. Significa adotar a postura de olhar atentamente para a sua singularidade, para a singularidade da infância no mundo adulto, ao qual a criança geralmente está subordinada.

Ao considerarmos o espaço escolar como um espaço de troca, de encontro, de vivências, de (re) construção de saberes, de aprendizado, que envolve criatividade, diálogo, amorosidade, espontaneidade, a vida cotidiana ganha espaço na escola como elemento que norteará o processo educativo. Isso sugere a organização de um projeto educativo onde a criança possa viver plenamente sua infância, em que tudo o que ela vivenciar, experimentar, aprender e sentir, seja para o seu presente, seja relevante para ela enquanto criança. Freire nos diz que o conhecer é para a criança compreender sua condição de sujeito no mundo em seu tempo presente:

> [...] o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim para a vida aqui e agora. (FREIRE,1989, p.50)

CONCLUSÃO

O panorama geral acerca da utilização dos tempos, espaços e ambientes no cotidiano das escolas de educação infantil aqui apresentado não traz a propositura de construção de novos prédios escolares, pois sabemos que muitas edificações são construídas em terrenos pequenos, ou com reaproveitamento de prédios que tinham outra função e sem a assessoria qualificada de profissionais da educação. Tampouco trazemos a proposta de importação de modelos que não levariam em conta os atores e o aparato social e cultural que dá identidade a cada unidade escolar. O que trazemos é uma reflexão sobre um processo de ensino e aprendizagem onde as crianças têm suas habilidades reconhecidas e seu desenvolvimento conduzido a partir de suas próprias relações com os demais e com o mundo.

Concluímos que são inúmeros os desafios encontrados pela escola, equipe gestora e professores, no tocante à visão dos espaços escolares como tradutores das concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano e do educador, que atua nesses.

Assim, as considerações aqui apresentadas de forma alguma se constituem em parâmetro a ser seguido, mas podem servir de inspiração e

fundamentação, valorizando o empreendimento coletivo para que o espaço escolar seja pensado, discutido e refletido, pois se bem organizado, enriquecido e estimulante, gera grandes aprendizagens e experiências.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. São Paulo: Artmed, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graca Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a Criança.** São Paulo: Livaria Nobel,1989.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte Infância e formação de professores.** Campinas, SP; Papirus, 2004.

RINALDI, **Carla. Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA: AS INFÂNCIAS NARRADAS POR CRIANÇAS DO/NO DISTRITO FEDERAL

Nayla Nobre Paim
Helma Costa dos Santos
Maria Lidia Bueno Fernandes

RESUMO

O presente artigo busca respostas acerca do potencial educativo das cidades, da memória relativa à cidade e dos saberes que os diferentes sujeitos trazem sobre sua localidade, em especial, o que as crianças e jovens sabem, dizem e pensam do Distrito Federal, suas experiências ligadas à construção de um sentimento de pertencimento ou a experiências de exclusão e segregação e, como contrapartida a isso, sua experiência de reação, de reelaboração do espaço geográfico. O tema de fundo é o direito à cidade. O objetivo é centrar atenção nas singularidades das crianças e jovens de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, levando em conta as especificidades desse território, as relações de poder estabelecidas, bem como as múltiplas formas de apropriação, circulação, criação e transformação do/no espaço.

Palavras-chave: Infância; Geografia da infância; Território; Cidade.

PRIMEIRAS PALAVRAS

As formas de se compreender a criança e a infânciatêm diferentes conotações ao longo da história da humanidade. As tentativas de representação social das crianças em diferentes épocas perpassaram tanto a simbolização imagéticas de “mini adultos”, quanto a de pequenos “bibelôs”. A concepção atual de que “[...] não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo [...]” (QVORTRUP, 2011, p. 205), corrobora a formulação deste artigo, considerando a diversidade e as realidades sociais, culturais, políticas e, conforme trabalharemos, territoriais.

Nessa perspectiva, Lopes (2018) aponta que as infâncias ocorrem em condições materiais e simbólicas diferenciadas, a partir de uma variedade de dimensões que se modificam de localidade para localidade com diversidade de marcas sociais, não existindo, portanto, uma infância única.

Pensar nesses territóriospermite-nos compreender os espaços urbanos e as relações sociais que são construídas neles. A vida na cidade retrata um modo de vida, uma prática de vida e uma experiência compartilhada e construída com base no cotidiano e nas necessidades e desejos da comunidade em questão.

Assim, considerando que as crianças compartilham essa vida cotiana e são sujeitos que criam e recriam suas relações espaciais, podemos entendê-las como protagonistas das suas "geo-histórias[15]". Nesse sentido, a pesquisa de que este artigo trata não é sobre a visão das crianças sobre a cidade, seus lugares e espaços, mas uma construção com elas sobre suas narrativas e elaborações estéticas, bem como sobre sua compreensão e contribuição aos espaços cotidianos que ocupam e integram.

Como veremos no texto, as crianças reconhecem seus direitos e fazem menção ao direito aos espaços da cidade. Nas suas vozes aparece o sentimento de abandono frente ao poder público, que não oferece serviços públicos condizentes com seus direitos assegurados tanto na Constituição, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente ou nos acordos internacionais firmados, tais como "direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas; direito à educação; direito à educação gratuita, dentre outros" (BRASIL, 1990).

O trabalho realizado utilizou comometodologia recolher as narrativas infantis e convidar as crianças à produção de Mapas Vivenciais. Com isso, reafirmamos nosso entendimento de que as crianças não são espectadoras, mas protagonizam suas infâncias, sendo capazes de expressar as especificidades dos territórios, "as relações de poder estabelecidas, bem como as múltiplas formas de apropriação, circulação, criação e transformação do/no espaço" (FERNANDES, 2018, p. 6).

A Capital Federal e o Setor Habitacional Sol Nascente: entre sensos e contrassensos

> *Na esteira das formas, coisifica-se o homem e suas relações; suas obras e produtos são subtraídos. Cria-se a ideia de um herói. A história se constrói através de personagens heroicos, onde se obscurece as marcas da coletividade.* (Ana Fani Carlos, 2011)

Brasília, a capital do país que foi projetada na década de 1960 para sediar o centro político do Brasil, completou, em abril de 2018, 58 anos. Projetada para ser uma cidade moderna que se tornasse símbolo de um país desenvolvido, expressou, desde a sua idealização, uma tentativa de rompimento com o passado, ou, nas palavras de Vesentini (1986, p. 82), "no discurso geopolítico, normalmente associado a uma ênfase no desenvolvimento econômico do Brasil-central, como se a cidade-capital fosse desempenhar um papel de irradiação do progresso", construindo, dessa forma, um discurso que vincularia nosso passado agroexportador e ligado às tradições rurais, como

[15]A dimensão "geo-histórica" (Lopes, 2018) agrega-se ao protagonismo infantil. A criança configura e reconfigura os processos historicamente pensados, encontrando possibilidades de criação e de invenção do novo a partir das suas vivências.

algo a ser superado por uma noção de "progresso" ligada à indústria, em especial à automobilística..

As contradições envolvendo a construção e o estabelecimento da nova capital apresentaram-se durante sua construção e demonstraram a existência de um Estado comprometido com os interesses do capital monopolista, mas divorciado da sociedade civil (VESENTINI, 1986).

Assim, a Capital Federal é erigida em bases de superexplocação da força de trabalho e de rígidas regras de conduta para os operários da construção civil. Para Vesentini (1986), a lógica engendrada desvia a atenção do conflito capital/trabalho, em nome de um projeto divulgado e assumido como de superação das mazelas e desigualdades sociais. Elabora-se, assim, o discurso do esforço nacional para o "desenvolvimento" do país. A lógica dessa narrativa fortemente ideológica transforma o projeto de uma classe social no projeto de uma nação (VESENTINI, 1986).

Por um lado, o projeto da nova capital, desenhado por Lúcio Costa, "promete aos inúmeros visitantes a sensação de estar em uma *civitas* e a seus moradores uma vida generosa e de boa qualidade" (FERNANDES, p. 204, 2018), utilizando como referência as superquadras (Asa Norte e Asa Sul) como uma lógica da "cidade jardim" de uma vida em umacidadezinha do interiorem que a vida comunitária dos encontros de fim de tarde pudesse acontecer nas áreas de livre circulação embaixo dos prédios, nas áreas ajardinadas circunvizinhas a esses, nos clubes de vizinhança, nas igrejas ou templos religiosos, nas áreas comerciais, entre outros, em que conviveriam diferentes "classes sociais" e ascrianças poderiam circular com liberdade resguardadas dos riscos das avenidas movimentadas.

Por outro lado, as contradições de um modelo de urbanização que desconsiderou as forças sociais, que louvou a hierarquia e a funcionalidade técnicacomeçaram a aparecer ainda antes do término da construção da nova capital (MOREIRA, 2007). No que tange a tais incoerências referentes à implantação desse projeto de sociedade, veiculado com o projeto de mudança da Capital Federal, destacamos a dificuldade em abrigar a massa de trabalhadores que vieram a Brasília construir "um sonho de todos os brasileiros", bem como o processo de segregação espacial, desencadeado como marca de uma cidade construída para poucos e que, ao privilegiar o uso dos automóveis com suas vias de acesso rápido, inviabiliza a utilização de diversos dos seus espaços pela população que não tem acesso a esse bem de consumo (LOPES; FERNANDES, 2018).

A capital funciona, desde sua inauguração, como polo de atração de migrantes. Nesse ambiente, de atraçãopopulacional por migrações e crescimento vegetativo, os novos habitantes do Distrito Federal procuraram onde morar e trabalhar, nascendo, assim, o Setor Habitacional Sol Nascente. Se considerarmos a definição de Paviani (2009, p. 6), esse local enquadra-se como um estilo de "moradia precária, com desalinho do arruamento, com falta

de esgoto, de encanamento hidráulico, de escolas, hospitais, ou seja, com a falta de serviços do Estado". Assim, apresentaremos essa localidade, que é a outra face do alargamento do espaço metropolitano, do espaço de Brasília. O Sol Nascente surge, a partir de 1990, sendo ocupado de forma intensificada a partir dos anos 2000. Nasce do parcelamento das chácaras, cedidas pela Fundação Zoobotânica do Distrito Federal para produção hortifrutigranjeira.

Figura 1: Mapa do Setor Habitacional Sol Nascente

Fonte: Agência de Fiscalização do Distrito Federal (AGEFIS), 2015.

O Sol Nascente resulta das fazendas antigas existentes antes da fundação de Brasília, que foram desapropriadas e posteriormente divididas em partes menores e repassadas por contrato de concessão para os agricultores. Não obstante, devido às dificuldades que esses agricultores enfrentaram e o grande assédio dos grileiros, começaram a repassar para terceiros o direito de posse. Esses parcelamentos encontraram mercado na demanda das classes mais pobres, que viram na compra do lote e na autoconstrução a oportunidade de se livrarem do aluguel ou mesmo da falta de acesso à moradia. Segundo a útlima Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDAD/DF, 2015), a população era estimada em 94.199 habitantes, colocando essa área entre as maiores ocupações irregulares da América Latina.

Com base nos dados acima descritos e orientados pelos estudos de Jessé Souza (2009), podemos afirmar que encontramos, no Sol Nascente, a "ralé brasileira" (SOUZA, 2009), marcada pelo abandono social e político. Uma classe de excluídos que é explorada pela classe média, condenando aqueles à reprodução da miséria e à invisibilidade. Os moradores do Sol Nascente têm muitos de seus direitos negados, são submetidos a trabalhos estafantes, que utilizam basicamente o corpo, já que possuem o mínimo de capital cultural (SOUZA, 2009).

Podemos apreender que os moradores do Sol Nascente não padecem somente pela falta de dinheiro, de alimentação e de oportunidades. Na ralé brasileira, está imbricada a ausência dos "valores imateriais", que são os estímulos e os ensinamentos passados pelos pais aos filhos, como a concentração, a disciplina, a organização, o incentivo à leitura, à cultura e vivência familiar. Souza (2009, p. 18) adiciona que "o processo de competição social não começa na escola, como pensa o economicismo, mas já está, em grande parte, decidido previamente na socialização familiar pré-escolar produzida por 'culturas de classe' distintas".

Assim, realizadas as contextualizações de nossos locais de pesquisa, é nosso objetivo, com este trabalho, pensar as infâncias no Distrito Federal, fazer uma reflexão acerca das diferenças que coexistem nesse espaço e que apontam para diferentes maneiras de usufruir, compreender e modificar suas paisagens.

A perspectiva infantil à luz da Geografia da Infância

Tendo como base as orientações éticas nas pesquisas com crianças, destacamos que as crianças recrutadas, que assumimos serem capazes e competentes, foram indagadas sobre seu interesse em participar da pesquisa, tendo sido respeitada sua decisão pela aceitação ou negativa. Além disso, seus responsáveis autorizaram a participação de seus filhos na investigação, assinando termo de consentimento.

Na pesquisa ética com crianças, Fernandes (2016, p. 5) revela ser fundamental, para viabilizar a riqueza que advém dacontribuição dessas com suas visões e perspectivas heterogêneas, levar em consideração a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, valorizando suas perspectivas, a sua autoria social.

Quando se pesquisa com crianças, é preciso escutar com atenção, respeitando e compreendendo suas particularidades e concepções. Dessa forma, não se pode direcionar a pesquisa com o que se quer ouvir, ou mesmo analisar os dados baseados em pré-conceitos. Carvalho e Müller (2010, p. 75) destacam que "o exercício da escuta convida cada pesquisador a agir de modo ético no campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações".

Fernandes (2016, p. 763) afirma que se devem "considerar novas possibilidades de aceder metodologicamente às crianças, como informantes, o que implica mobilizar novos posicionamentos metodológicos e éticos respeitadores das especificidades de que se reveste a investigação com esse grupo".

A atividade motriz proposta para ouvir as narrativas infantis sobre Brasília foi uma roda de conversa sobre suas vivências na cidade.Não utilizamos perguntas diretivas, mas informamos a elas que conversaríamos sobre suas experiências, reflexões, desejos e chateações ou quaisquer histórias que quisessem contar sobre a cidade de Brasília e, depois, retratariam a cidade em um desenho. A atividade foi realizada com um grupo de seis crianças que residem em superquadras de Brasília e frequentam a mesma escola. Trata-se de crianças que possuem entre 9 e 10 anos, meninos e meninas que rapidamente se dispuseram a falar sobre a cidade.

A construção identitária da criança, enquanto sujeito ativo e como ser integrante da sociedade, carrega em si, nas palavras de Lopes (2018), a condição histórica, cultural e também geográfica da humanidade. Essa tríade espaço-tempo-cultura compõe é composta pelo ambiente e pelas relações sociais, sendo esses elementos indispensáveis tanto para o desenvolvimento da criança, quanto para a sua compreensão de mundo.

Os apontamentos feitos pelas crianças ao longo da roda de conversa sobre a cidade de Brasília trazem consigo importantes noções da Geografia que, analisadas à luz de uma dimensão cultural e na interlocução no desenvolver da pesquisa, mostram-nos as miudezas reflexivas das crianças na dimensão interpretativa e criadora que possuem, possibilitando o diálogo de saberes e a horizontalidade dos seus conhecimentos. Partimos aqui, como já anunciado em parágrafos anteriores, da (re)afirmação de que as potencialidades e o protagonismo das crianças expostos em suas narrativas nos ajudam a entender os elementos importantes de suas geografias, como veremos a seguir.

> "O símbolo de Brasília é uma árvore para cada estação (L.B)".
>
> "Tem lugares muito desmatados, mas o bom daqui é que tem algumas florestas (F.)
>
> "Tem muitas lojas, supermercado e tudo... não precisamos andar horas para comprar alguma coisa (A.L)."
>
> "Em todas as comerciais tem farmácia, acho que tem três em cada comercial. Tem muita gente doente, por isso muitas farmácias (A.)".

As descrições das paisagens da cidade, do seu conjunto de formas, de imagens, aparecem naturalmente nas falas das crianças. Uma leitura atenta das narrativas apresentadas acima, por exemplo, mostra-nos que, ao falarem

das paisagens, as crianças não apenas descrevem o que está ao alcance dos seus olhos, mas interpretam-nas a partir de uma análise particular, buscam, por meio de suas lógicas, compreender seus espaços vividos, o que as rodeia, ao mesmo tempo em que apontam para o que experenciam no espaço, a partir de uma plenitude geográfica[16], que fazem buscar sentido e utilizarem o que está ao redor.

> "Gosto dos restos de grama que formam uns montinhos que posso subir e descer (C.A)."
>
> "O que mais gosto é passear com minha cachorrinha entre as árvores (A. L)".

Vimos, nessa fala, que a interpretação do que as crianças veem não é passiva, uma vez que constroem significados e sentidos para si do que percebem. Por meio de suas brincadeiras, simbolizam, codificando ou recodificando os espaços vividos a partir de uma lógica própria, "(...) vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou "desarquitetam", aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da interpretação (LOPES, 2018, p. 67)."

> "Uma cidade muito bonita, moderna, menos poluída que muitas outras no Brasil. Se pensar que três milhões de pessoas moram aqui é até bom, porque tem muita gente (L.B)."
>
> Um espaço cultural (F.). "Uma cidade comercial, mas não para viver por muito tempo (A.)."

As (re)elaborações das crianças a respeito do espaço geográfico vão além de uma descrição física das normas e estruturas da paisagem natural, como vegetação, relevo, hidrografia, entre outros. Nos discursos apresentados acima, por exemplo, nota-se que a descrição da cidade está inserida em uma lógica social e cultural, no encontro de pessoas, nas relações comerciais, na ação humana sobre ambiente e de suas experiências, em que a expressão denota uma capacidade de aprender a cidade a partir da própria vivência nela (TUAN, 1983).

> "Foi aniversário de um amigo da minha mãe e ele convidou a minha mãe, não sei se ele tinha filhos ou não. A gente entrou lá e, quando a gente sentou, disseram que não podia entrar crianças. Tratam as crianças assim, quando passam dos 18 anos parece que a memória deles reinicia e parece que não foram crianças. (F.)"
>
> "No parquinho que tem aqui ao lado não podem adultos, só criança abaixo de 12 anos e não deixam a gente jogar bola no parquinho. Deixam andar de bicicleta e não deixam jogar bola, é zoeira (L. B.)". "Tem lugares que a gente não pode ir (V.)"

[16]O termo "plenitude geográfica", cunhado por Lopes (2018, p.67), é utilizado para defender a ideia de que as crianças não são elementos passivos da paisagem, mas imprimem suas marcas nela, ou seja, modificam-nas.

Estudos no campo de conhecimento da Geografia da Infância têm apontado que a relação espacial para as crianças é marcada por uma vivência do espaço como "lugar-território". Esse conceito apresentado por Lopes (2016) sinaliza uma disputa de poder na apropriação e uso dos espaços. Nas narrativas apresentadas acima, nota-se que as crianças percebem a existência de territórios aos quais não possuem acesso. As contestações e as argumentações existentes em suas falas soam como mecanismos que encontraram para reivindicá-los, uma vez que território é um elemento de disputa.

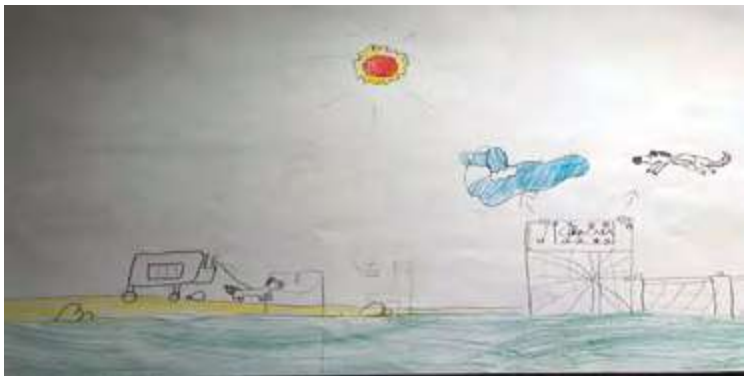
Pensar as dimensões da infância a partir da perspectiva da Geografia da Infância é, dentre outras coisas, refletir sobre como elas marcam suas ações e ocupações espaciais, interpretando-os e transformando-os de diferentes formas. Pensando os conceitos de espaço e lugar nas suas dimensões humanas, Lopes (2016) aponta o desafio de interpretar o mundo que é habitado por sujeitos e que, em conjunto com o espaço habitado, expressam a condição humana da Geografia, cabendo aos geográfos o desafio de investigar, de interpretar essa nova perspectiva. Não se trata de um olhar sobre o distante ou desconhecido, mas analisar o próximo-diferente. Sendo assim, investigar os territórios da infância é, em larga medida, andar com o outro, o outro próximo.

A 25 km da Região Administrativa de Brasília, entre as coordenadas -15.812992-48.155415, no limite oeste do Plano Piloto, fica a Comunidade Sol Nascente.Para apreender a percepção da cidade na vida das crianças dessa localidade, optamos pela metodologia dos Mapas Vivenciais, que é uma produção constituída de elementos vividos e de novas elaborações da realidade presente, que permiteconhecer mais sobre as crianças a partir de seus desenhos e que elas reflitam sobre sua cidade, seu espaço e sua cultura.Lopes (2016, p. 248) afirma que "o trabalho com mapas vivenciais não tem a mera condição figurativa, mas rompe com a planificação cartográfica ao assumir uma condição humana, que não se esgota e não se encerra em discursos únicos e universais". Ou seja, o Mapa Vivencial traz a percepção individual da realidade, registrando as marcas ao longo da sua criação.

Gobbi (2015, p. 2) aponta que o "desenho pode ser visto como uma pesquisa pessoal das crianças desde pequenas e, como tal, representa conquistas, ensaios em que mundos são imaginados e criados sobre diferentes suportes e não apenas o papel". A autora afirma que "os desenhos são formas de conhecê-las de modo profundo em suas condições sociais, culturais, históricas".

Considerando essa perspectiva de análise apontada por Gobbi, realizamos a atividade de produção de Mapas Vivenciais com cinco crianças, com idades entre 7 e 11 anos, que residem no Sol Nascente/DF. Inicialmente, apresentamos mapas do Distrito Federal, de Brasília e do Sol Nascente. Em seguida, solicitamos às crianças que "desenhassem o Sol Nascente". Após, foi realizada a narrativa dos Mapas Vivenciais.

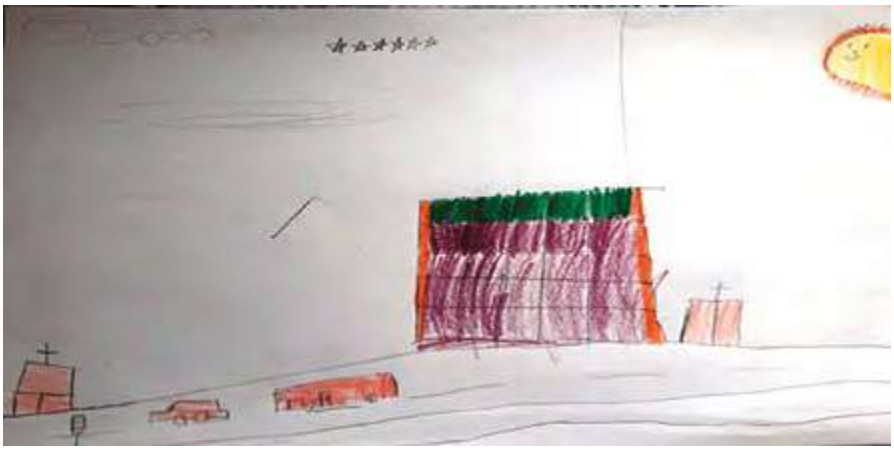
Figura 2: Desenho R., 10 anos



Fonte: Foto Nayla Nobre, set/2018

R., 11 anos, retratou em seu desenho o que lhe parece melhor e mais bonito: a natureza do Sol Nascente. Desenhou a "chácara que tem lá embaixo", aonde as crianças vão "para pegar manga e nadar no córrego". Desenhou também cavalos e uma carroça com um homem em cima. Há muitos cavalos no Sol Nascente, que são utilizados como meio de transporte de pessoas e materiais, especialmente de material reciclado. O menino utiliza apenas quatro cores em seu desenho, deixando os animais, a carroça e a chácara sem pintar. Além disso, procura representar os planos no espaço bidimensional.

Figura 3: Desenho E., 7 anos



Fonte: Foto Nayla Nobre, set/2018

O menino E., 7 anos, concentra-se nos aparatos da cidade, retrata a avenida principal do Sol Nascente, local onde estão concentrados os comércios, desenha a pista, um prédio, igrejas, um carro e um ônibus. Embora no Sol Nascente haja diversas igrejas evangélicas, seu desenho é de uma igreja católica, já que ele insere a cruz na imagem.As cruzes colocadas no desenho indicam que ele retrata uma igreja e não uma construção comum. Ao mesmo tempo em que desenha o sol sorrindo, desenha estrelas. Outro fato curioso é que não aparecem pessoas no desenho.Onde estariam os habitantes do Sol

Nascente? Eles se consideram pertencentes àquela cidade? Ou são apenas usuários?

Figura 4: Desenho J., 11 anos

Fonte: Foto Nayla Nobre, set/2018

J., 11 anos, capricha nas cores. Desenha um céu repleto de pássaros, nuvens e um sol grandioso e avermelhado. Na narração, a menina diz que desenhou sua casa, a Obra Social e Centro Espírita O Consolador, na qual é assistida, além de animais e duas pessoas.

Figura 5: Desenho G., 9 anos

Fonte: Foto Nayla Nobre, set/2018

G., 9 anos, desenha um prédio e informa ser um lugar mais apropriado para as pessoas morarem e não serem roubadas. Cabe ressaltar que a grande maioria das famílias da comunidade mora em casas ou barracos, sendo que os pouquíssimos prédios existentes comerciais. G. desenha "árvores que darão os frutos como manga e banana". Desenha uma casa com grades e diz que "é

necessário ser reforçada para que os bandidos não entrem na casa e roubem as coisas para comprarem 'pedras'" (crack). Apesar de registrar o medo, a insegurança e a violência presentes no Sol Nascente, o garoto desenha um menino com uma flor na mão, retratando outro lado da cidade talvez não muito evidente. Curioso perceber que a expressão do rosto do menino é a mesma do Sol, uma expressão que aparenta calma e tranquilidade, opostas ao medo e à insegurança.

Figura 04: Desenho E., 10 anos

Fonte: Foto Nayla Nobre, set/2018

A E., 10 anos, fica empolgada com a atividade proposta. Foi a primeira a chegar e leva cerca de uma hora desenhando e colorindo seu Mapa Vivencial. Ela narra a poeira presente na região, na qual escassas ruas são asfaltadas. Desenha a Obra Social e Centro Espírita O Consolador, onde foi realizada a atividade. Desenha uma casa, um carro, montes, flores, pássaros, grama e uma menina vestindo roupa preta e com o cabelo vermelho. Interessante notar que o plano bidimensional é representado por montanhas.

Vale destacar que nenhuma das crianças retratou a escola onde estuda. Apenas R. estuda na única escola do Sol Nascente, a Escola Classe 66. As demais crianças estudam nas escolas públicas próximas ao Sol Nascente. Diante disso, podemos questionar: qual seria o papel da escola na vida dessas crianças? A escola é vista como um aparelho público importante na cidade?

As crianças se utilizam do espaço público para criar e recriar um mundo fantasioso, no qual a atividade lúdica e as relações entre pares são primordiais para seu desenvolvimento. Tudo isso faz parte das vivências infantis na rua, na cidade, um espaço para exploração e domínio do próprio corpo e emoções.

De acordo com Farias e Müller (2016, p. 275), "nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de desempenhar um papel ativo e central na

tomada de decisão e condução de suas ações, na administração, manutenção e permanência das e nas atividades".

Assim, vemos, no Sol Nascente, o distanciamento do Estado.Não há posto de saúde, escolas (só há uma escola de 1º ao 5º ano), biblioteca, parque, quadras, parquinhos etc. Quando o próprio Estado exlcuias crianças dos projetos sociais, políticos, econômicos e urbanísticos da cidade, não as está considerando como, nas palavras de Sarmento (2007, p. 22), "sujeitos activos na produção cultural da sociedade", não as está reconhecendo como sujeitos partícipes na cidade, está relegando-as a uma experiência social apartada dos demais grupos e sociais. Nesse sentido, Sarmento (2004, p. 24) conclui que "[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas da interacção com o mundo dos adultos".

PALAVRAS FINAIS

As narrativas e os desenhos sobre Brasília e o Sol Nascente tiveram como objetivo demonstrar a forma como cada criança escolheu pensar o lugar como representação e como criação da cidade, evidenciando a sua percepção da cidade em que vive.

Podemos perceber, em cada fala ou desenho, a dimensão das cidades envolvidas, a cultura e o cotidiano das crianças. As crianças interpretam e vivenciam a cidade por meio de suas lógicas próprias, da mesma forma que percebem as dificuldades, a insegurança, conseguem ver as potencialidades e belezas de suas realidades.

Não podemos pensar na interação da criança e a cidade sem pensar na cidade como um espaço de direitos, de compartilhamentos e de ressignificações. É preciso pensar a criança como sujeito político e de direitos e, conforme defendido por Lefebvre (2001), o direito à cidade, mas uma cidade que a leve em consideração, que busque atender às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**/ ECA Lei Federal n° 8069, de 13 de julho de 1990.

GOBBI, M. **Olhar sobre a cidade:** meninos e meninas pequenas e seus modos de fotografar e desenhar. Pesquisa em andamento. http://actacientifica.servicioit.cl/cgi-sys/suspendedpage.cgi. Acesso em: 23 de mar. 2018.

GOMES, A.; GOUVEA, M. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HAESBAERT, R., Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. et all (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

LLOBET, V. Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990.**Kairos: Revista de Temas Sociales**, nº28, p. 1-20. 2011.

LOPES, J. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. V. 6, n 8. 2016.

_____. **Geografia e Educação Infantil:** tempos e espaços desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação Revista Quadrimestral**. 2017.V. 41, n. 2. 2018.

LOPES, J.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

MÜLLER, F.; Nunes, R..Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, vol. 35, núm. 128, 2014.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. Reimpr. São Paulo, SP: Edusp, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A.; SARMENTO, M. J. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004, p. 9-31.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

TUAN, Y. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983

VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS: VARZEIROS DA REGIÃO DO LAGO GRANDE E SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃONA CRECHE

JeyseSunaya Almeida de Vasconcelos – UFOPA
subela24@hotmail.com
Francisco Egon da Conceição Pacheco
egonpacheco@hotmail.com
Jéssica Mayara Alves Tapajós- UFOPA
jmatapajos@gmail.com
Célia Maria Guimarães Santos
celiagsantos@hotmail.com
Agência financiadora – Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- GEPEI

RESUMO

"Vivências de crianças ribeirinhas: varzeiros da região do lago grande e seu processo de humanização na creche" faz parte de uma investigação mais abrangente sobre Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia paraense e seu processo de humanização. Inspirado na Teoria Histórico Cultural – THC de Vigotski e colaboradores, o estudo parte do pressuposto de que o homem se humaniza por meio da sua vivência na e com a cultura; que a educação tem papel preponderante nesse desenvolvimento e a escola é o local sistematicamente organizado para educá-la nesse sentido. Diversas pesquisas revelam a pobreza de experiências possibilitadas às crianças na escola e uma visão biologizante do seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito protagonista da sua vida e da sua história. Nesse aspecto, objetivamos, fundamentalmente, compreender as vivências (espaço, tempo e relações) das crianças de 3 anos de idade residentes na região de Várzea no ambiente formal de educação. Para Vigotski, o termo vivência está relacionado às experiências que afetam profundamente as crianças e conduzem a mudanças, positivas ou negativas, no seu processo de desenvolvimento. Desse ponto de vista, o conceito de vivência não é atribuído a toda e qualquer experiência vivida pela criança, mas àquelas em que elas estejam envolvidas de corpo, mente e emoção. A metodologia consistiu em observação e filmagem da rotina dessas crianças que frequentam uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém-PA, localizada na área rural do município. A análise dos dados produzidos foi fundamentada no método experimental/análise microgenética, o qual possibilitou a interpretação do material na sua essência e com maior profundidade, permitindo fazer inferências sobre as crianças e suas vivências no conjunto das atividades realizadas no interior da Unidade de educação e no seu contexto especifico de vida. Os resultados revelam que a instituição

pesquisada possui um espaço pobre de possibilidades de vivências positivas; as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes, centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização. Essa atitude mostra que a escola, de um modo geral, tem uma concepção tradicional que concebe, precocemente, a criança pequena em escolar e que desconsidera o complexo processo de desenvolvimento humano. Assim, sua prioridade não parece ser criar as condições adequadas para que as crianças ampliem seu contato com a cultura, se apropriem das qualidades humanas nela presentes promovendo sua humanização, mas sim, mantê-las na sala fazendo a "lição". Entretanto, nos seus contextos específicos de vida, constatamos momentos que demonstram o modo como ocorrem as relações que cada criança tem com o lugar onde vive; como elas são criativas na reprodução da cultura, das experiências vividas no contexto do seu grupo familiar e comunitário. Entendemos, portanto, que as crianças precisam ter o seu direito a infância respeitado, necessitando de vivências positivas pautadas na ampliação de seu contato com a cultura historicamente criada pela humanidade que as precede.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação infantil; Infância ribeirinha

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de reflexões acerca da educação da criança pequena[17] no interior das instituições de Educação Infantil, e apresenta um recorte das discussões feitas no âmbito do mestrado que tem como tema "Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia paraense e seu processo de humanização". A discussão do trabalho objetiva compreenderde que forma as vivências que as crianças ribeirinhas têm, no interior da escola e comunidade, interferem no seu processo de humanização.Para isso, pautamos nossas análisesnas vivências dessas crianças nos diversos espaços e ambientes da instituição formal de educação, bem como nas relações que estabelecemcom o lugar onde vivem.

Nossos estudos se fundamentam nas ideias da THC, criada porLev SemenovichVigotski[18] (1896-1934). Este autor, ao discutir o processo de humanização do homem, traz para a educação – e para a Educação Infantil de forma particular – importantes contribuições sobre quem é o ser humano,

[17] O termo será utilizado neste estudo conforme a proposição de Vigotski (1984). O autor, ao discorrer sobre as diversas idades do ser humano, utiliza as nomenclaturas**criança pequena** e **criança pré-escolar** para referir-se às crianças com idades de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos de idade, consecutivamente.

[18]Como sabemos, a grafia do nome do autor russo a quem nos referimos, é bastante variada nas diferentes traduções e publicações utilizadas. Neste estudo, optamos por nos referir a ele na forma aportuguesada (Vigotski), de acordo com a tradução de Zoia Prestes (2010) respeitando, nas referências e citações diretas, a forma adotada pelos editores.

como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza, nos dando subsídios teóricos para compreendermos o papel da educação e do professor nesse processo. Igualmente, ao defender a ideia de que a infância é tempo de apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história; Vigotski (1995) desafia as velhas concepções de criança, infância, educação, escola infantil e papel do professor que temos tentado superar nas últimas décadas. Acreditamos que compreender suas ideias contribuirá para analisar criticamente a prática docente e quiçá transformá-la

Entendemos, por meio da THC, que o homem se humaniza através da sua vivência na e com a cultura; que a educação tem papel preponderante nesse processo de humanização; e, que a escola é o local sistematicamente organizado para educá-la nesse sentido. Assim, buscamos responder, fundamentalmente, os seguintes questionamentos: As vivências das crianças ribeirinhas no cotidiano da creche contribuem para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como de sua inteligência e personalidade? Tais vivências colaboram para a constituição da identidade dessas crianças enquanto sujeitos ribeirinhos da Amazônia?

A partir da ideia defendida pela THC de que as crianças têm muito a dizer de si e do mundo em que vivem é que adentramos a Amazônia, especificamente a Amazônia paraense, município de Santarém, distrito Vila do Curuai, no qual buscamos subsídios que nos possibilitem analisar, por meio de uma concepção crítica, as vivências das crianças pequenas desse território, sujeitos que possuem a "esperteza de vida"[19], que circulam "[...] cotidianamente nas marés do rio, [...], traduzindo um cotidiano com práticas oriundas de vivências compartilhadas entre familiares e comunidade [...]" (OLIVEIRA, 2015, p. 74). As crianças ribeirinhas da Amazônia têm um jeito peculiar de viver suas meninices. Elas sobem e descem de árvores, constroem barracas com folhas de açaizeiros, fazem escultura de barro, tomam banho de rio, enfim, vivem suas infâncias em "interação com múltiplos contextos histórico-culturais, [...] constroem conhecimento e cultura a partir das condições materiais de vida e educação, que lhes são proporcionadas, constituindo-se como sujeitos amazônicos" (TEIXEIRA, 2013, p.6)

Contudo, ainda que essa região tão conhecida e cheia de tantas peculiaridades que a caracteriza como a mais bonita e exuberante do mundo, de acordo com Teixeira (2013, p. 5) estatísticas revelam que

> a riqueza e a exuberância [...] contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos.

[19] Conhecimentos aprendidos no cotidiano, construídos nas relações com os seus – comunidade, homens, mulheres e crianças.

Em se tratando do contexto educacional propriamente dito, apesar de a educação infantil, ofertada em creches (0-3 anos)e em pré-escolas (0-5 anos), ser um direito de todas as crianças e famílias brasileiras assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases daEducaçãoNacional(Lei9394/96), que a reconheceu como primeira etapa da educação básica, os meninos e meninas com faixa etária de 0 a 5 anos, residentes em espaços campestres do território nacional, ainda vivem um processo de ocultamento e acesso desigual às políticas públicas.

No que concerne à região Amazônica, a falta de acesso a esses direitos é ainda mais preocupante, uma vez que a Amazônia é a região brasileira onde há **menos crianças de até três anos de idade em creches** (TEIXEIRA, 2013, grifo nosso). Informações organizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA revelam que apenas 8,2% das crianças nessa faixa etária estão sendo atendidas. Já a pré-escola, cuja matrícula obrigatória foi implementada em 2016, atende a 43,4% das crianças da região (BRASIL, 2010). Certamente isso colabora para que os estudos sobre essas crianças e suas experiências sejam escassos. Portanto, compreender quem são as crianças da Amazônia, quais suas vivências na escola e como vivem suas infâncias, é um grande desafio para todas as pessoas e instituições comprometidas em assegurar a elas uma educação de qualidade e o pleno direito à infância na sua concretude.

Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado em uma creche ribeirinhadaVila de Curuaí (Lago Grande), que compõe parte da região rural do municípiode Santarém – PA, sendo esta a única instituição de Educação Infantil que atende crianças com idade de 3 anos, que corresponde ao objeto desta pesquisa. Ainvestigação aconteceu no interior dacreche, assim como no âmbito da comunidade, destacando as relações estabelecidas com os elementos da cultura local.

Para construir as informações relativasao objeto valeu-se da observação. Esse instrumento, em especial, foi escolhidopelas características desta pesquisa, a qual demanda uma aproximação do pesquisador com o campo em um determinado período de tempo, a fim de capturar com mais e maior precisão "todos" os elementos (tempo, espaço, objetos, as relações sociais, a cultura) que possam contribuir com a compleição dos dados para posterior descrição e análise. Além disso, é um instrumento dinâmico que nos possibilita levar em consideração a situação social de desenvolvimento da criança, o meio que ela vive, onde os fatos acontecem na sua concretude, com a consciência de que estes "podem sofrer alterações ou variações quando mudam as condições de existência" (COSTA, 2011).

O foco das observações foi a rotina (espaços e tempos) das crianças de 3 anos de idade, nos diversos ambientes da creche, e, de acordo com a

THC essas relações constituem as condições mais concretas e favoráveis ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Após as observações da criança "em sua forma viva de se relacionar com as pessoas, com o espaço e a cultura" (SINGULANI, 2016, p.41) foi realizado o momento da análise do material coletado (anotações do diário de campo, fotografias e filmagens) previamente selecionado de acordo com o objetivo do trabalho.

Educação Infantil e seu papel no processo de humanização da criança a luz da THC

Para este artigo, trazemos algumas reflexões realizadas durante nossos estudos bibliográficos. Reflexões que dizem respeito ao prenúncio de Vigotski (1995) sobre as experiências sociais da criança e o seu processo de humanização. Inspirado no materialismo dialético, de origem marxista, Vigotski aborda o processo de humanização – isto é, do desenvolvimento da inteligência e da personalidade do sujeito – como o processo de apropriação das qualidades tipicamente humanas. Segundo ele, o homem não nasce humano, mas torna-se humano a partir da relação dialética que estabelece com a natureza/cultura. Do seu ponto de vista, o ser humano e sua humanidade são produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem.

Sobre isso, Mello (2007) sustenta a opinião de Vigotski, expondo que:

> [...] criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (p. 86)

Assim, compreendemos que humanizar a criança, nos preceitos da THC, é educá-la na e para a vida em sociedade. É, portanto, colocá-la em contato com a experiência social acumulada – conjunto de coisas que foram criadas por homens e mulheres que a precederamao longo da história da humanidade e pelos que vivem nos dias de hoje –, e apresentá-la ao mundo da cultura na sua forma mais elaborada – costumes, hábitos, ciência, técnica, formas de expressão, objetos e seus usos nas suas formas mais concretas – no qual ela vai, de forma dialética, influenciar e ser influenciada.

O processo de educação começa logo após o nascimento da criança e se torna mais desenvolvente quando esta é considerada, pelo parceiro mais experiente, como um ser pensante e capaz de estabelecer relações com seus pares, adultos e objetos que fazem parte da sua situação concreta de vida, considerando que:

> Quando se pensa que criança pequena não sabe e não é capaz de aprender a usar um objeto, a tendência do adulto é não

> ensinar seu uso e nem permitir que a criança o manipule. Por outro lado, a concepção de que criança pequena não sabe, mas é capaz de aprender com a instrução e colaboração dos adultos leva o adulto a mostrar para a criança como se usa o objeto que chama sua atenção [...], concebe-se as crianças como capazes de aprender – e, mais que isso, entende-se que elas precisam [tem necessidade de] aprender. (MELLO, 2015, p. 6)

Nesse processo de humanização, o papel do outro, enquanto sujeito mais experiente, é fundamental para a apropriação das qualidades humanas, visto que, depende do que esse outro lhe apresenta da produção cultural, criada historicamente pela humanidade, para que aconteçam as relações. É nas relações que o sujeito se torna humano.

Conforme Vigotski, traduzido por Toassa (2010), a formação e/ou o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas em cada criança se caracteriza pela vivência – unidade da relação sistêmica entre consciência/ personalidade e o meio. A unidade de relação acontece primeiramente pelo processo de nível social (interpsíquico) para depois transformar-se em nível individual (intrapsíquico) – qualidade pessoal da criança. Segundo esse autor russo (2000, p. 26), "a passagem de fora para dentro transforma o processo". Nessa dinâmica, o conceito de vivência é considerado por Vigotski (2010) como o elemento chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Com a THC apreendemos que o desenvolvimento humano não se fixa na herança biológica ou genética; é claro que essas funções que o homem traz ao nascer são importantes para seu desenvolvimento, mas, não são suficientes para garantir a sua sobrevivência e vida em sociedade. Pois, para constituir-se como sujeito, o homem precisa interagir em sociedade, e a partir das experiências vividas coletivamente, desenvolve suas funções psicológicas superiores, que caracterizam o comportamento tipicamente humano (SINGULANI, 2016).

Portanto, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se constitui no social, e "não surge do interior, não se inventa, porém se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada" (LEONTIEV, 1978, p. 154), entendemos que desde o nascimento o bebê recém-nascido inicia seu processo de desenvolvimento psíquico no primeiro ato da relação que estabelece com as pessoas que o rodeiam e com a cultura que estas trazem consigo (VYGOTSKI, 1996).

Se assim for, a educação, oferecida nas escolas da infância, tem papel preponderante em tal desenvolvimento, pois, cada vez mais cedo as crianças pequenas estão adentrando no espaço escolar formal e precisam de um parceiro mais experiente para se apropriar das qualidades humanas. Vale destacar, que quando a THC coloca a criança nessa condição de ter necessidade de auxílio do outro para se humanizar, não se refere a uma criança passiva, incapaz de apreender o mundo por si só; ao contrário, compreende essa criança como

sujeito capaz, que consegue se apropriar de forma adequada da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Que de acordo com Mello (2007, p. 88) apenas

> Na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

Com efeito, a nossa compreensão a respeito disso, é que são muitos os fatores que geram o desenvolvimento psíquico, bem como da personalidade humana, especialmente, da criança nos seus primeiros anos de vida. O ambiente, as experiências e os vínculos afetivos; a socialização e a relação do indivíduo com a cultura, entre outros, são aspectos que influenciam diretamente nesse processo de desenvolvimento. Deste modo, a instrução[20], oferecida nas escolas da infância, tem função importante para o "desenvolvimento psíquico das crianças pequenas na medida em que os profissionais possibilitem a elas amplo contato com a cultura, reservando para elas o lugar de sujeito de suas atividades" (SIGULANI, 2016, p.22).

Destarte, a criança que habita em área rural, seja ela filho de trabalhadores assalariados, agricultores, ribeirinhos, sem terras, quilombolas, indígenas ou outros, é um ser cultural, histórico e ativo, pois, produz e reproduz a cultura do seu meio, ou seja, "acriança do campo brinca, imagina fantasia; sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma" (SILVA; PASUCH,2010, p.1). No entanto, é importante considerar que as crianças do campo têm seu modo de vida, suas rotinas e tempos, sua relação com o ambiente natural, suas experiências e etc., que são características específicas vivenciadas por elas e que, portanto, devem ser consideradas na organização das rotinas e dos currículos.

Estamos fazendo referências pertinentes a esse sujeito de direito que precisa ser enxergado pelo poder público, na defesa de um projeto educativo que respeite também as suas especificidades "[...] as suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças; entre elas e os adultos; o brincar" (MELLO, 2007, p.85).

---

[20] Quando usamos palavra instrução nesse texto, nos referimos ao termo ***obutchenie***definido pela teoria de Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Elkonin e outros), "que significa atividade guia, atividade essa que é propulsora do desenvolvimento e portanto deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. [...] Na perspectiva de Vigotski "***obutchenie***é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contem nela própria elementos que promovem o desenvolvimento. Atividade no sentido do termo ***perejivanie***é rica em vivências que geram neoformações" (PRESTES,2010, p184-185). Ver mais sobre o termos ***obutchenie***e ***perejivane***em Prestes (2010) e Toassa (2010).

Silva e Pasuch (2010, p.2), ressaltam as "Orientações Curriculares para de Educação Infantil do Campo" como:

> Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

Essas são as crianças de quem falamos, crianças que vivem cercadas pela natureza, "constroem [...] [e modificam] o significado das coisas e as próprias relações sociais" (ROCHA, 2008, p. 48). A ideia de construir e modificar sucede da compreensão de que elas são sujeitos plenos de direitos, com capacidades de expor seus pensamentos com clareza. São pessoas que produzem cultura e ao mesmo tempo são nelas produzidas; são críticas e subvertem a ordem daquilo que consideram ser necessário à sua vida, ao seu bem-estar, mesmo que haja uma ordem social adultocêntrica dizendo o contrário (KRAMER, 2011). A relação estabelecida com a natureza mostra que a criança de quem falamos (sujeito-criança ribeirinha) "acostumado desde pequenino à água e à mata, encontra-se seguro quando está brincando, nadando, pescando numa canoa, nos rios ou andando pela floresta. [...]" (SPÍNOLA, 1997, p. 9), ou seja, sente-se seguro desenvolvendo suas práticas culturais[21]·. O escritor Dalcído Jurandir apresenta em seu arcabouço poético alguns traços que marcam a infância de identidade amazônica, condensando-os em versosmemoriais.

> [...]
>
> Me lembro de Cachoeira
>
> Ao entardecer, no tempo do inverno.
>
> O quintal de casa
>
> Cheio d'água,
>
> Para minha alegria de menino levado,
>
> Doidinho pela água como filhote de pato brabo.
>
> Alegria de brincar com meus navios de miriti
>
> E de espantar as sardinhas.
>
> Me lembro das piaçocas,
>
> Das marrecas,
>
> Dos tuiuiús passando muito alto

[21] Práticas culturais aqui entendidas, "[...] como campos de conhecimento da criança. [...].", sendo esta concebida "[...] na sua condição social de ser histórico, político e cultural" (ALVES, 2014, p. 35).

Indo embora pros lagos desconhecidos.

Me lembro daquele moinho de vento

Parado no meio das águas.

Montarias levando meninos para as escolas.

O Velho Mané Leão, surdo e trôpego,

Subia a torre da igreja para bater a ave-maria.

[...]

Eu não pensava nos reinos encantados

Que há nos livros caros de meninos ricos

(quando que eu conhecia os contos de Perrault)

Sabia histórias que a Sabina, cria de casa, me contava,

Pensava nas canoinhas de miriti bubuiando nas águas,

Nos matupiris que comiam os miolos do meu pão,

Nos cabelos verdes da mãe dágua,

No choque dos puraqués,

No ronco dos jacarés,

Nos sucurijús que podiam vir

Buscar a gente

Quando estivesse descuidada

Tomando banho no quintal de casa...

[...]

Infância, tempo de menino,

Sucurijú te levou p'ro fundo das águas

Com todas as histórias de Sabina

As canoinhas de miriti

Os cabelos da mãe d'água

O acalanto da rede no balanço bom demais que mamãe me fazia...

[...]

(JURANDIR, 2011, p. 39-40).

Contudo, ainda que essa região tão conhecida e cheia de tantas peculiaridades que a caracterizam como uma das mais bonitas e exuberantes do mundo, de acordo com Teixeira, (2013, p. 5) estatísticas revelam que:

> A riqueza e a exuberância [...] contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos.

A realidade dos povos da Amazônia, especificamente das crianças dessa região, tem se mostrado cruel diante da situação de abandono a que estão submetidas: "[...] o trabalho infantil, a prostituição infantil estimulada também pela família, crianças expostas a todo tipo de violência, [...], ausência de educação de qualidade, [...]" (LOPES, 2012, p. 21), é a realidade vivida pelas crianças ribeirinhas do norte do Brasil. Arroyo (2012, p. 31) chama a atenção sobre esse aspecto ao considerar que "[...] as infâncias [...] tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas", portanto, devem ser tratadas e reconhecidas como tal, independente do lugar onde vivem, inclusive numa região tão complexa como a Amazônia.

Vivências

Apresentamos a seguir vivências das crianças no ambiente da creche e da comunidade. Vejamos:

Episódio: Contação de historia debaixo do jambeiro

> Tudo começou debaixo da sombra do jambeiro. Algumas crianças foram postas sentadas nas cadeirinhas que já estavam arrumadas no quintal; outras sentaram nos bancos improvisados com tábuas e troncos de árvores. Depois de muito organizar as crianças para que elas ficassem quietinhas, Raphia informa que vai contar uma história; depois resolve perguntar que tipo de história elas querem ouvir. A resposta veio de forma imediata do grupo de meninos que estava sentado no banco improvisado. Eles, meio tímidos, sugeriam que a professora contasse a lenda da cobra grande, a história do jacaré e a lenda do boto tucuxí, mas nenhuma das sugestões foi acatada com a justificativa de que essas histórias eram feias e que crianças não podiam ouvir. As crianças não questionaram, então a professora começa, em meio a agitação e murmúrios, a contar a história da Chapeuzinho Vermelho. Ela aumentava o tom da voz para superar a desatenção das crianças. O grupo de meninos do banco improvisado começou a explorar o espaço e o que tinha por lá (folhas, talos de galhos de açaizeiros...) e logo surgiu um diálogo entre eles. Falavam sobre uma cobra muito grande que tinha no lago e que essa cobra quase puxou uma rabeta para o fundo do rio. Raphia, incomodada com o desinteresse das crianças na sua história, meio irritada, pede que façam silêncio e prestem aten-

> ção, caso contrário, voltariam para a sala para fazer o dever. Mas elas não atenderam ao pedido da professora e continuaram dispersas fazendo coisas de interesses individuais. O grupo de meninos continuou no banco numa conversa mais restrita. Outras crianças se escondiam na casinha do Zé (entravam e saíam, olhavam na janela), brincavam no escorregador; outras brincavam ao seu modo ou não faziam nada. Percebendo que não ia conseguir chamar a atenção das crianças, Raphia decidiu deixá-las um pouco à vontade para fazerem as coisas que lhes interessavam. A professora foi até a cozinha, pegou um cafezinho, voltou para a sombra do jambeiro, sentou e, observando as crianças um pouco de longe, disse: – estou aqui só de olho, fazendo gesto para os seus olhos arregalados. Alguns minutos depois da advertência da professora, surge um conflito na casinha (uma criança grita). Raphia levanta e fica atenta, mas continua olhando de longe; novamente outro grito. Então, a professora diz – rum!!ai, ai, ai (pausa), vou já aí resolver esse problema. Raphia sai na direção da casinha e resolve o conflito de forma arbitrária, tirando todo mundo da brincadeira e levando imediatamente para a sala de atividade. (Situação 01, duração: 06 min. aproximadamente – notas de campo 09/05/2017).

A situação observada e transcrita nos estimula a afirmar que as crianças da turma maternal II, ainda que estivessem ouvindo a história contada pela professora, não estavam em *atividade*[22], pois era perceptível a falta de interesse e envolvimento no que estava sendo proposto. Não havia uma motivação pessoal das crianças pelo fazer, o que as induziu a buscar outras experiências que, naquele momento, seriam mais significativas para elas.

O conceito de atividade, segundo Leontiev (2006), não é atribuído a todo e qualquer fazer ou ação que a criança realiza na escola. Por esse termo designamos somente "os processos que nas relações do homem com o mundo, satisfazem a uma necessidade especial correspondente a ele." (p. 68).

Dessa forma, só há atividade se houver resposta a alguma necessidade do indivíduo – necessidades humanas que são produzidas no movimento das relações sociais do homem com a natureza.

Com efeito, Bissoli (2005) explica que:

> as relações sociais são responsáveis pela apropriação dos objetos, usos e costumes pela criança, necessários para a sua reprodução individual e refletidos, psiquicamente, sob a forma de conhecimentos e motivos da atividade que ela empreende, para além das necessidades naturais, cuja satisfação torna-se, então, a condição essencial para o surgimento dessa atividade. A imersão na sociedade e, para tanto, a atividade que a criança

[22]Aqui, adoto o termo *atividade* segundo o conceito da teoria histórico-cultural, conforme utilizado por Leontiev (2010) que significa o fazer do ser humano inteiro (corpo, mente e emoção).

> realiza, criam as necessidades especificamente humanas e os motivos a expressão psicológica das necessidades que conduzem a novas atividades (p. 99-100).

Desse modo, a atividade só se concretiza quando o sujeito encontra, nas suas relações com o mundo da cultura, objetos culturais que respondam às suas necessidades humanas, que o afete e o conduza a realizar outras ações necessárias para alcançar o objetivo desejado. "É o meio social o promotor de novas relações, de novos contatos, de novas possibilidades de atuação que passam a configurar motivos de sua atividade" (BISSOLI, 2005, p. 100). A partir daí novos processos vão surgindo: atividade-necessidade-atividade. O movimento é contínuo, portanto, dialético.

É relevante, nesse momento da discussão, distinguir ação de atividade. Para Leontiev (2006), atividade da criança envolve sentimentos, afetos e emoções – aspectos psicológicos – e está relacionada as suas situações concretas de vida, aos prazeres e necessidades que são criadas a partir do seu convivio com outras pessoas (pares e parceiros mais experientes) e no contato com o mundo e a cultura. Nela, motivos e objetivos estão intergrados, coincidem. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Isso significa dizer que uma atividade é composta de ações e que uma ação pode ser transformada em atividade à medida que ela se converte em sentido para quem a realiza.

Acreditando no potencial da criança ribeirinha de ser protagonista da sua própria história, nos lançamos a campo, por meio de estratégias, centradas principalmente nas observações objetivando saber como se dá a constituição da infância na Amazônia, quem são e como vivem as crianças ribeirinhas, como brincam e que práticas culturais vivenciam no seu cotidiano, identificando aspectos do ambiente físico e social da comunidade. Desta forma, registramos peculiaridades do cotidiano de algumas crianças vivenciados no retorno para as suas casas diferentes daquelas que em nenhum momento foram vistos no interior da creche.

Assim, nos mostra o episódio, descrito a seguir:

"Brincando de pescaria"

Participantes: Juca, Pedro e Ana (Varzeiros).

> Juca chega primeiro que Pedro, Ana e a pesquisadora na beira do rio; lá ele encontrou um pedaço de malhadeira e todo contente grita: – vem ver Pedro, olha o que eu achei [...] é uma malhadeira.
>
> Pedro: – vamos pegar uns peixes com essa malhadeira
>
> Juca: – vamos garantir a janta
>
> Pedro: eu coloco a malhadeira e tu revista

> Juca: – tá bom, e se não tiver peixe?
>
> Pedro: – vai logo vendo aí se tem algum cardume...
>
> Pedro: – vamos comer peixe assado de brasa.
>
> Juca: – tem peixe, tem peixe aqui já vi uns dois... joga logo a malhadeira [...]. Assim, a pescaria se consolidou com uma grande peixada que foi posta no bote para ser levada para suas casas. Pedro e Ana organizavam os pescados no assoalho do casco. (Diário de campo, 24/08/2017)

Observamosessa vivência em uma das vezes que acompanhamos algumas crianças de volta para as suas casas. A brincadeira na beira do rio aconteceu com espontaneidade, de forma que não precisou de brinquedos luxuosos; fora preciso apenas pedaços de malhadeiras de linha mica, da imaginação e de suas habilidades apendidas sobre os desdobramentos e técnicas de pescar, que provavelmente são utilizadas pelos adultos. Explicamos ao leitor que malhadeira é a denominação dada pelos amazônidas à rede de pesca, principal apetrecho usado na pesca pelos ribeirinhos da região. E a mica é um tipo de linha usada para as confecções desse instrumento.

A importância dessa atividade na vida daquelas crianças (os varzeiros) foi comprovada pelo alto grau de satisfação delas durante a brincadeira que durou aproximadamente 15 minutos, o tempo de espera pela mãe que foi buscá-las no seu principal transporte de locomoção, a rabeta.

Destacamos ainda o quanto a brincadeira de banho de rio mobiliza o envolvimento das crianças em seus aspectos afetivos, corporais e sociais, representando momentos cruciais ao processo vivencial e humanizador da criança ribeirinha.

> "Nos dias de calor as crianças da vila se banham no rio. Elas pulam, nadam, brincam, enfim, estabelecem relações marcantes com a natureza que se traduzem em vivências e revelam o modo de ser e de viver da criança amazonida". (Diário de campo, 10/06/2017 às 18h45min.).

Diante do exposto, é possível perceber, ao menos superficialmente, o quanto a instituição pesquisada encontra-se "afastada" da realidade cultural das crianças e o quanto esta realidade cultural encontra-se desvinculada com a proposta de trabalho pedagógico da creche. Desta feita, é importante compreender que a escola deve articular os seus fazeres em consonância com a vida, conforme argumenta Vigotsky (2001) em sua psicologia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA

Este estudo fundamentado na THC percebe a criança como um ser capaz, que ensina e aprende; sujeito do conhecimento que se desenvolve por meio das e nas vivências que tem ao se relacionar com meio, e ao se apropriar da cultura

criada ao longo da história. Entende a escola como um lugar de descobertas e de oportunidades para que a criança possa ampliar o seu repertório cultural e realizar experiências que promovam de fato o seu desenvolvimento integral.

Entretanto, no tocante à creche onde desenvolvemos esta pesquisa, constatamos haver em seus procedimentos pedagógicos um interesse evidente pelas práticas centradas no cuidado e na escolarização em detrimento do diálogo pedagógico com a riqueza de possibilidades ofertadas pela cultura local. Partindo desta compreensão, o que se deseja para a creche ribeirinha da Vila de Curuai é que o trabalho educacional compreenda a emergência de criar estratégias de relação entre a cultura local e a cultura geral, num trabalho de parceria que envolve professores, alunos e saberes, e deste modo, possibilite experiências vivenciais que enriqueçam e desenvolvam afetos, imaginação, sensibilidade estética, dentre outras características humanas.

Outrossim, é válido salientar que tal compreensão considera a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, bem como as especificidades do ato educativo concernente à creche. Reconhecemos, no entanto, a necessidade de mais pesquisas que permitam compreender a totalidade e concreticidade das questões em torno da instituição e de seu papel social, que representa importante conquista de direitos à comunidade por ela atendida. Neste sentido, nosso estudo, centrado nas vivências de crianças ribeirinhas na creche, vem corroborar o compromisso do GEPEI/UFOPA com a defesa do direito à infância numa sociedade dividida em classes e fundada nas relações de desigualdade socioeducacional.

Tendo em vista que muitas crianças de zero a três anos passam a maior parte do seu dia em creches e pré-escolas e que em muitas delas não são realizadas práticas que impulsionam o desenvolvimento infantil por meio de atividades que medeiam a relação dessas crianças com a cultura, entendemos que ao teorizarmos tais questões, os gestores, professores e demais profissionais que compõem as escolas da infância terão a oportunidade de refletir sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das propriedades especificamente humanas da criança e ampliar seus conhecimentos sobre a educação de crianças de 3 anos de idade à luz da THC.

Por fim, esperamos contribuir com a reflexão de que se faz necessário organizar uma cultura pedagógica forte, por meio da qual seja possível proporcionar nas creches e pré-escolas da Amazônia as experiências vivenciais da dimensão total do humano expresso tanto nas cantigas populares de roda quanto nas peças de ópera; nas brincadeiras de faz de conta e na arte moderna; nas danças folclóricas e na música sinfônica; nas malhadeiras de pesca e na arquitetura do Partenon; nas histórias de lendas e visagens e nas grandes obras da literatura infanto-juvenil; nos banhos de rios, lagos e igarapés e nos movimentos sociais que fazem a história. Desse modo, muito mais do que "educar para a vida", estaremos proporcionando uma educação para o mundo que, não raro, precisa ser (re) pensado e (re) feito em função da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases

15 da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

COSTA, Sinara Almeida 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) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p.79-89, maio, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-(IBGE). Censo demográfico 210. Santarém-PA: Disponível em: < http//www.cidades.ibge.gov.br/

extras/perfil.php? lang=&codmun=150680&search=para|santarem>. Acesso em: 20 set. 2016.

JURANDIR, Dalcídio. **Poemas impetuosos ou o tempo é o do sempre escoa**. Organização Paulo Nunes. Belém: Editora Paka-Tatu, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 3ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2006. p. 59-83.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico – cultural. **Perspectiva,** Florianópolis, v.25, n. 1, 83 – 104, jan./jun. 2007

_____. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. Pelotas – RS, **Revista Cadernos de Educação**, nº 50, 1-12, 2015 ISSN: 2178-079X. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br. Acesso em: 03/10/2017. Doi: http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B.da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SINGULANI, R. A. D. **Situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SINGULANI, R. A. D.; MELLO, S. A. Que vivências são oportunizadas às crianças nas escolas de educação infantil? **Revista Saber Acadêmico**, nº 17, 2015.Disponível em:http://uniesp.provisorio.ws/revista/revista18/pdf/artigos/01.pdf.Acesso em 25 jul. 2016.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd –29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 00-00, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026/45694>. Acesso em: 28 jun. 2016. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DO "PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM" REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL DE SÃO LUÍS- MA

Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira
josybraga45@gmail.com
Tyciana Vasconcelos Batalha
alftyci@gmail.com
Waleria Lindoso Dantas Assis
walerialindoso@hotmail.com
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Departamento de Educação II
São Luís, Maranhão

RESUMO

Este artigo apresenta a realização do Projeto "*Contos que Encantam*" que levou em consideração aspectos que favorecem o processo de ensino aprendizagem voltados para a aquisição das diversas formas de linguagem como a linguagem oral, escrita, corporal, além do desenvolvimento da linguagem expressada através dos desenhos criados pelas crianças de 03 a 05 anos de idades. O objetivo principal deste artigo é compreender a importância dos projetos na educação infantil para o desenvolvimento das diversas formas de linguagem das crianças. Para fundamentação teórica, utilizou-se autores como: MELLO (2009), BETTELHEIM (2008), entre outros; e, dispositivos legais que versam sobre a temática, como: RCNEI (1998), DCNEI (2010), LDBEN (2010). Justifica-se esse artigo, por entender que os contos de fadas estimulam a fantasia e a imaginação das crianças e suas mensagens de bondade, coragem e afeto contribuem para a formação global da criança. Assim, a medida em que tais histórias são contadas, as crianças, paulatinamente, elaboram suas próprias ideias, resolvem conflitos, diferenciam o bem do mal e interagem entre si e com o meio. Além de favorecer a compreensão da realidade pela criança e as auxiliam a entender as interações sociais. A metodologia utilizada foi baseada na pesquisa exploratória com enfoque qualitativo, e como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada com a professora de uma turma de creche, uma professora do infantil-I e uma professora do infantil-II, nos turnos matutino e vespertino. Desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no bairro Vila Esperança, situado na zona rural do município de São Luís- MA, capital do Estado do Maranhão, o Projeto "Contos que Encantam", abarcou as turmas de creche, infantil I e infantil II, nos turnos matutino e vespertino. Foi abordado durante o período de 03 meses no ano de 2018, 03 vezes por semana e foi elaborado por toda equipe pedagógica da escola (docentes, coordenadora pedagógica e

gestora escolar). Foi um projeto que abrangeu todas as turmas da escola, e o público–alvo foram as crianças de 03, 04 e 05 anos de idade; e consistiu inicialmente em fazer a explicação do projeto, através da rodinha de conversa, onde realizou-se a leitura às crianças do texto informando as crianças sobre onde "nasceram" os contos de fadas extraído do livro *EVENTOS ESCOLARES* (vol.8, p.34), depois suscitou-se questionamentos referentes aos contos de fadas: como começam as histórias? Quase as personagens que sempre aparecem nas histórias? E, após esse momento inicial, fez-se a apresentação e exposição vários títulos de contos de fadas, solicitando que os alunos votem em qual desejam conhecer e apresentar ao termino do projeto. O projeto teve como norte alcançar as seguintes metas: desenvolver na criança a prática de escutar atentamente as histórias contadas pelo professor, incentivar o valor e o prazer pela leitura, desenvolver a imaginação da criança, estimular a capacidade de interpretação das crianças, proporcionar uma aprendizagem de forma lúdica e divertida. Os resultados, obtidos, favorecerão a compreensão sobre a importância dos projetos na educação infantil, para o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças pequenas.

Palavras-chave: Histórias; Crianças; Linguagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade abordar os aspectos que favorecem o processo de ensino aprendizagem voltados para a aquisição da linguagem oral, escrita, corporal, além do desenvolvimento da linguagem expressada através dos desenhos criados pelas crianças de 03 a 05 anos de idade.

O objetivo deste artigo foi compreender a importância dos projetos na educação infantil para o desenvolvimento das diversas formas de linguagem das crianças pequenas.

Para melhor compreender esta importância, utilizou-se, como metodologia, uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino, situado no bairro Vila Esperança, zona rural do município de São Luís- MA. E, como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada com a professora de uma turma de creche, uma professora do infantil-I e uma professora do infantil-II, nos turnos matutino e vespertino.

Segundo Correia (1999, p. 31), a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do *investigatory*, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses

que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria coloca do pelo investigador-entrevistador.

Destaca-se que através da pesquisa realizada nesta escola de educação infantil, observou-se durante o período de três meses, três vezes por semana, o desenvolvimento do projeto intitulado "Contos que encantam", projeto este, voltado para o desenvolvimento das diversas formas de linguagem das crianças de 03 a 05 anos de idade.

Através dos contos de fadas, foi possível perceber o interesse e o despertar do imaginário das crianças das turmas do infantil I e II da referida escola, em todas as fases de desenvolvimento do projeto, isto é, desde a fase da escolha individual e coletiva dos livros utilizados, pelas crianças, até a fase de contação de histórias pela professora, seguido da interpretação da história pelas crianças, também individual e coletiva até a fase de apresentação do teatral ou musical pelos estudantes.

É importante ressaltar que esta pesquisa, está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância & Docência-GEPEID, vinculado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão). Este estudo faz parte do Projeto denominado: Trajetórias das Professoras de Educação Infantil na Ilha do Maranhão.

A importancia da leitura na educação infantil

Sabendo-se que a Educação Infantil é o início do processo do desenvolvimento do ser humano em seus diversos aspectos: físico, emocional, afetivo, cognitivo e social da criança, a LDBEN 9.394/96 cita em seu artigo 29º que:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desta maneira, visando o desenvolvimento integral da criança pequena, entende-se que a leitura na educação infantil deve ser entendida como necessário e importante para este desenvolvimento integral e global das crianças de zero a cinco anos.

Portanto, o ato de ler deve ser entendido como um processo prazeroso às crianças pequenas para que estas paulatinamente possam desenvolver o gosto e o prazer pela arte mágica da leitura através da familiarização com diversos gêneros literários, como, a leitura de poemas, fábulas, contos de fadas, entre outros; e, assim, possam dá início ao descobrimento do mundo, além da troca de saberes e experiências com os seus pares.

Filho (2009) cita que realizar leituras de literatura infantil em sala de aula é proporcionar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo e leitores plurais. Indo além de uma atividade proposta do conteúdo curricular, apresentar e discutir leituras é poder formar leitores, ampliando a capacidade de ver o mundo e de dialogar com a sociedade.

Desta forma, com o intuito de estabelecer vínculos entre as crianças e seus pares, e entre as crianças e as docentes, o projeto "Contos que Encantam" visou também, demonstrar que através do contato com histórias de gêneros literários diversos é possível também despertar valores, costumes e aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa aos pequenos, conforme cita o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (v.3, 1998):

> A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (RCNEI, p.143, v.3, 1998)

Ainda sobre a importância da leitura como um ato que leva a mudança sobretudo, social e política Freire (1981) cita que ninguém começa a ler a palavra, pois a primeira coisa que temos a nossa disposição para ler é o mundo, ao trazer conosco nossa experiência de vida. Ainda ressalta a importância de realizarmos uma leitura crítica e afirma que o gosto pela leitura se desenvolve a partir do momento em que os conteúdos estejam de acordo com nossos interesses e necessidades. Sendo assim o autor nos leva a pensar que:

> [...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de " escrevê-lo" ou de "rees-crevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (PAULO FREIRE, 1981, p.13)

Assim, entende-se que o estimulo a leitura deve fazer parte do cotidiano dos escolares desde o princípio de sua trajetória escolar, para que estes possam despertar o prazer pela leitura, e, consequentemente, tornando-se leitores críticos e cidadãos cientes da sociedade na qual estão inseridos.

O PROJETO CONTOS QUE ENCANTAM: apresentação e discussão dos resultados

O "Projeto Contos que encantam" foi realizado nos meses de março, abril e maio de 2018, e surgiu a partir da necessidade de estimular de maneira prazerosa o desenvolvimento das diversas formas de linguagem- oral, escrita, corporal, musical- das crianças de 03 a 05 anos de idade em uma escola pública da zona rural do município de São Luís- MA. Envolveu toda a equipe

docente e técnica da escola, além das famílias das crianças envolvidas; uma vez que, coube aos pais ou responsáveis o acompanhamento da leitura em domicílio das obras destinadas a leitura nos finais de semana, para que fosse compartilhada, com as demais crianças na sala de aula.

Quanto ao trabalho com a linguagem, as DCNEI também afirmam que as propostas pedagógicas da educação infantil precisam ser construídas de modo que:

> [...] 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. (BRASIL, 2010)

Portanto, o professor/a deve permitir que suas crianças expressem seus sentimentos, suas emoções, seja por meio da linguagem corporal, musical, de forma a conduzir um aprendizado que contribua com o desenvolvimento da criança. Buscar nessas atividades não o fazer por fazer, mas proporcionar um conhecimento que vá ao encontro das necessidades de aprender das crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto observou-se que as professoras deixaram as crianças a vontade e estimuladas a escolher os livros de histórias infantis que seriam lidos, relidos, contados e recontados durante as atividades propostas no projeto. O livre de história infantil mais escolhido foi Branca de Neve seguido pela obra Chapeuzinho Vermelho. A empolgação das crianças era visível em cada dia de execução do projeto e todas as crianças queriam comentar e participar das leituras e commentaries' das obras em foco e de cada memento do projeto. Os desenhos também fizeram parte do cotidiano das crianças, onde após a leitura das obras eles também tiveram a oportunidade de se expressar através da arte.

Ressalta-se que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, foram as crianças 15 crianças da creche, 16 crianças do infantil I e, 21 crianças do infantil II, totalizando assim 52 crianças, e três professoras das respectivas etapas e, possui carga horária de 20h semanais. A professora da creche (Professora A) possui 04 anos de experiência nesta etapa, tem como formação inicial o curso de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional. A professora do Infantil I (Professora B) é formada no curso de graduação em Pedagogia e possui pós-graduação em Docência da Educação Infantil em uma Faculdade privada da região metropolitana de São Luís-MA; possui 05 anos de experiência nesta área e, excerce a carga horária de 20horas semanais. A professora do Infantil II (Professora C) é formada em Pedagogia, não possui Pós-graduação na área de Educação e possui 15 anos de experiência

professional na área de Educação especificamente, e possui carga horária de 40 horas semanais, cumpridas na mesma escola. Com o intuito de preservar o anonimato das entrevistadas as denominamos de *Professora A, Professora B,* e, *Professora C.*

Iniciou-se a entrevista semiestruturada com as respectivas professoras, questionando sobre qual a importância da leitura na Educação Infantil, e como respostas obtivemos que:

Professora A: *"A leitura é na educação infantil é importante porque visa estimular a imaginação da criança, tornando possível experimentar sentimentos, emoções. Amplia seu repertório de palavras, desenvolve seu poder crítico- argumentativo, dentre outros benefícios. Cultivar a leitura, principalmente começando pela base, é termos no futuro pessoas capazes de construir um país mais justo e igualitário, nos desfazendo da alienação, algo que nos amedronta na situação atual do nosso país".*

Professora B: *"Além de despertar nas crianças o gosto pela leitura, desenvolve a expressão oral, amplia o vocabulário, criatividade, despertar a imaginação e criatividade".*

Professora C: *"Desenvolver a oralidade, escrita, vocabulário, estimular a imaginação, pois no futuro as crianças se tornarão cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres".*

Sobre tais assertivas, Mello (2009, p.22) cita que a partir do momento em que a criança se expressa por meio das diversas linguagens que possam estar inseridas na escola, não é razão para excluir a linguagem escrita do meio infantil ou até mesmo do ensino fundamental, muito pelo contrário, é fazer com essas linguagens sejam consideradas a expressividade das crianças, para que elas possam ser leitoras e produtoras de textos que as conduzam ao mundo da linguagem escrita. Nesse sentido, a linguagem deve ser utilizada de forma prazerosa e não como algo mecânico e imposto pelo/a professor/a, portanto, deve ser pensada e trabalhada de forma comunicativa, expressiva, o que favorecerá o desenvolvimento e a vontade da criança em aprender a ler e escrever.

Continuamos a entrevista semi- estruturada questionando sobre a importância de projetos para o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças pequenas, e como respostas, tivemos os seguintes relatos:

Professora A: *"Possibilitar o desenvolvimento integral das crianças por meio das diferentes linguagens presentes nas atividades pedagógicas, tais como: linguagens cinestésica corporal, musical, intrapessoal e outras".*

Professora B: *"Desenvolve diferentes habilidades, como expressão oral, corporal, trabalha a questão da timidez, dentre outros."*

Professora C: *"Garantir o desenvolvimento de competências e habilidades*

das crianças promovendo aprendizagem de forma prazerosa e significativa e a parceria família-escola."

Diante das considerações das entrevistadas, os RCNEI apontam que o trabalho com projetos na educação infantil permite:

> [...] uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Há projetos que visam o trabalho específico com a linguagem, seja oral ou escrita, levando em conta as características e função própria do gênero. (BRASIL, 1998, p. 153)

Desta forma, desenvolver projetos na Educação Infantil, deve ir muito além do desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças pequenas, mas deve sobretudo, trabalhar o desenvolvimento global das crianças, uma vez que está se configura como um ser humano complexo e em processo de formação de habilidades e competências.

Seguimos questionando sobre o que as docentes esperam alcançar ao termino do projeto "Contos que encantam" e como respostas tivemos:

Professora A: *"melhorar a aprendizagem das crianças, dando a elas a possibilidade de adquirir conhecimentos significativos com algo que é do convívio delas diariamente".*

Professora B: *"Desenvolver nas crianças o prazer pela leitura".*

Professora C: *"Desenvolver nas crianças a prática de ouvir com atenção histórias contadas, a imaginação, a linguagem oral e incentivar o gosto pela leitura."*

Diante das respostas das entrevistadas, pode-se perceber a preocupação em desenvolver a aprendizagem e o prazer pela leitura nas crianças pequenas. Sobre isto, os RCNEI citam que:

> [...] desenvolver de forma gradativa competências linguísticas básicas como falar, escutar, ler e escrever e cabe ao educador criar estratégias para que seu trabalho possa ser sustentado de maneira amplificada pela linguagem iniciada pelas crianças que frequentam a pré-escola. (BRASIL, 1998, p.117)

Em continuidade com a entrevista, questionamos as docentes sobre quais as principais obras e escolhidas pelas crianças durante o projeto "Contos que encantam" e obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: *"Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos e dona Baratinha"*

Professora B: *"Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Dona Baratinha, |Cinderela, Branca de Neve."*

Professora C: *"Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho vermelho, os três porquinhos, Pinóquio."*

Diante das respostas dadas pelas entrevistadas, Cashadan (2000), destaca que essas Histórias são muito importantes para as crianças e para a formação de sua identidade à medida que essas histórias ajudam as crianças na compreensão do real, fornecendo-lhes modelos de estruturas sociais e comportamentos que facilitam o entendimento do mundo adulto.

> Durante o processo de crescimento, as crianças descobrem que o mundo é cheio de maravilhas, e que precisam aprender a ficar atentas a elas, de modo a evitar maiores desastres. Além de todas as outras coisas que representam, os contos de fada dão às crianças a oportunidade de praticar a solução de problemas. Os dilemas enfrentados pelos heróis ou heroína ensinam às crianças que elas podem ser bem-sucedidas no mundo, se utilizarem seus recursos internos. (CASHADAN, 2000, p. 99)

Finalizamos a entrevista com as professoras questionando sobre as áreas do conhecimento forma abrangidas durante o desenvolvimento do projeto "Contos que encantam" e de que maneira foi realizada articulação dos conteúdos, e nos foi respondido que:

Professora A: *"Linguagens, matemática, artes e música. A articulação de conteúdo foi realizada de forma transdisciplinar."*

Professora B: *"Linguagem oral e artes. Sobre a articulação dos conteúdos a entrevistadas respondeu que ocorreu através de leitura dos contos, exibições de vídeos, audição de música, pintura de desenhos, entre outros."*

Professora C: *"Linguagem oral e escrita, e, artes. A articulação de conteúdos ocorreu através das atividades trabalhadas em classe de maneira individual e coletiva."*

De acordo com as colocações das entrevistadas, percebemos que de fato a linguagem oral e escrita foram o basicamente o foco a ser trabalhado no projeto "Contos que encantam", portanto, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. E sobre isto, o RCNEI cita que:

> [...] A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998. p. 117)

Entende-se que para uma aprendizagem de qualidade é necessário, oferecer momentos singulares e sobretudo que estes momentos tenham

significado para as crianças pequenas, partindo sempre do interesse destas, de suas perguntas, descobertas e conhecimentos prévios e não dos docentes ou gestores ou coordenadores. Trabalhar com projeto, nesse sentido, faz com que as várias áreas de conhecimento estejam interligadas, de forma interdisciplinar, tendo como foco desenvolver habilidades e competências nos sujeitos participantes, uma vez que:

> Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA; HORN. 2008. p.31)

Diante da abordagem, perceber-se a importância dos projetos na área da linguagem para o desenvolvimento das diversas habilidades e competências das crianças pequenas, onde o planejamento para o desenvolvimento dos projetos deve ser levado em consideração e, sobretudo, este planejamento deve ter como princípio fundamental a valorização dos anseios, vontades, curiosidades e de vontade de aprendizagem dos pequenos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ler na Educação infantil é um processo que deve fazer parte do cotidiano das crianças pequenas, pois, além de estimular e despertar o prazer pela leitura este complexo ato é capaz de transformar uma sociedade e formar cidadãos mais críticos e conscientes da sua realidade. Assim, ler e escrever precisa ter um significado para as crianças da educação infantil, criando possibilidades de desenvolvimento dessas linguagens no seu dia-a-dia.

Os contos e histórias infantis conseguem atuar no emocional e imaginário da criança, ao contribuir com conquista da sua independência, em possibilita a vivência de emoções, o desenvolvimento da imaginação e da criação de fantasias no seu imaginário.

Através do Projeto “Contos que encantam” percebeu-se o engajamento de toda equipe docente, técnica e gestora, além do envolvimento e empolgação das crianças de 03 a 05 anos de idade e de suas respectivas famílias na participação do projeto.

Este artigo teve como objetivo compreender a importância dos projetos na educação infantil para o desenvolvimento das diversas formas de linguagem das crianças pequenas. E como resultado, compreendemos que os projetos na Educação Infantil são de fundamental importância para o desenvolvimento das linguagens oral, escrita, musical, artística, inerentes a esta etapa do desenvolvimento infantil.

Observamos que o desenvolvimento de projetos nesta escola é uma prática frequente e leva em consideração a valorização dos pontos positivos das crianças e procura desenvolver os pontos que necessitam ser estimulados nos pequenos escolares o que torna a prática de projetos nesta escola, uma prática com resultados positivos para toda a comunidade escolar e, sobretudo, as crianças pequenas.

REFERENCIAS

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos,2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: CEB/CNE, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CASHADAN, S. **Os 7 Pecados Capitais nos Contos de Fadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CORREIA, M. C. (1999). **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; GAMBÔA, Rosário (Orgs.) **O Trabalho de Projeto na Pedagogia – em – Participação**. Coleção Infância: Porto Editora. 130p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2009, p.22.

TRIVINOS, A. N. S., 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O BRINCAR, O CUIDAR E O EDUCAR, ENTRE O *PENSADO* E O *PRATICADO*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ÁREA RURAL DE SÃO LUÍS/MA

Ione da Silva Guterres
ioneguterres@hotmail.com
José Carlos de Melo
mrzeca@terra.com.br
Tyciana Vasconcelos Batalha
alftyci@gmail.com
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar como as crianças da pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas no cotidiano de uma instituição pública municipal da área rural de São Luís/MA e qual a relação das experiências das educadoras entre o pensado e praticado. Fundamentamo-nos nas contribuições presentes do legislativo brasileiro, tais como: a CF (1988), no ECA, (1990), na LDB (1996), no DCNEI (2009), no RCNEI, (1998), PME (2015-2024) e na BNCC (2017), dentre outros documentos legais e no conjunto de teóricos que justificam pesquisas e reflexões acerca do trinômio: o brincar, o cuidar e o educar, conforme a saber: Arce (2010), Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012), Kuhlmann Jr.(2010), Quinteiro (2003), entre outros. A metodologia utilizada apresentou enfoque qualitativo, com levantamento bibliográfico e de campo. Utilizou-se da observação participante e entrevista semiestruturada como técnica e instrumento de coleta de dados, sendo aplicada a oito sujeitos: seis educadoras, uma coordenadora e uma gestora. Os resultados parciais evidenciaram que a instituição educativa investigada em relação à pré-escola, possui uma proposta curricular em que o brincar, o cuidar e o educar estão sendo parcialmente respeitados. Verificou-se a necessidade de os profissionais da instituição reverem e estruturarem seus planos de trabalho, contemplando o trinômio como centro da proposta curricular da instituição.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica; Rotina; Infância.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional atual, os educadores e teóricos justificam nos seus trabalhos, uma prática pedagógica para a educação infantil que envolva o brincar, o cuidar e o educar, considerando a criança como sujeito competente de saberes. A legislação educacional brasileira também converge para esta

prática pedagógica na qual o brincar, o cuidar e o educar estejam presentes no processo de desenvolvimento da criança.

Cabe, por oportuno, destacar que o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado, bem como as definições sobre Educação Infantil e Criança, encontram-se garantidas na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Segundo o Artigo 4º, deste documento define que às propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciem, construa sua identidade pessoal e coletiva, brinque, imagine, fantasie, deseje, aprende, observe, experimente, narre, questione e construa sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa buscou investigar como as crianças pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas no cotidiano das instituições públicas municipais de São Luís/MA, bem como o que dizem as experiências e os discursos dos professores da educação infantil pública do município de São Luís.

Para responder ao objetivo, utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e de campo. A coleta de dados foi realizada por meio da observação e a entrevista semiestruturada aplicada a dez sujeitos, sendo eles: uma gestora; uma coordenadora e oito professoras, numa instituição pública municipal de Ensino da Educação Infantil, denominada de Unidade de Educação Básica "Vila Área Verde"[23], localizada num bairro da área rural de São Luís/MA.

Assim, justifica-se nesta pesquisa o interesse acerca da importância de pesquisar o objeto de estudo (o brincar, o educar e o cuidar), a partir da trajetória das autoras enquanto professoras da rede pública municipal de São Luís e pesquisadoras na área da Educação Infantil, bem como membros do Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação, Infância e Docência (GEPEID), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Dessa forma, acreditamos que pesquisar sobre o trinômio: o brincar, o cuidar e o educar, justifica-se pela necessidade de desvelar as experiências e os discursos dos professores da educação infantil pública do município de São Luís que atuam com as crianças, bem como oferecer as equipes que atuam na educação infantil juntamente com familiares e pessoas da comunidade um instrumento adicional de apoio ao ato de brincar, cuidar e educar na infância.

[23] O nome da instituição pesquisada é fictício, pois tem a intenção de respeitar os princípios éticos da pesquisa. A escolha do nome fictício ocorreu devido a área verde que a escola possui e as práticas docentes estarem voltadas para atividades que privilegiem o desenvolvimento do patrimônio ambiental.

Espera-se que o presente estudo traga visibilidade para as instituições educacionais públicas municipais de São Luís, bem como expresse sua importância para o desenvolvimento integral da Educação Infantil ludovicense.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para dar fundamentação a este escrito, revisitamos as contribuições de pesquisadores da área da Educação Infantil que tratam do brincar, cuidar e educar: Arce (2010), Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012), Kuhlmann Jr. (2010), Quinteiro (2003), entre outros. Fizemos ainda um apanhado de documentos que versam sobre o objeto de estudo pesquisado: a CF de 1988, no ECA, Lei nº 8.069/1990, na LDB nº 9394/96, na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa a DCNEI (2009), no RCNEI (1988), no PME (2015-2024) e na BNCC, (2017).

Salientamos que,ao pensar no trinômio: brincar, educar e cuidar demos ênfase aos documentos do legislativo nacional que garantem e legitimam a importância dos educadores articularem nas suas práticas como eixo fundamental de trabalho docente na Educação Infantil, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), nos Art. 4°, Art. 5°, assegura 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-los a salvo de toda forma".

Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988, garante no: Art. 208 - IV - "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: "[...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" (BRASIL, 2017, p. 159).

Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, a LDBEN é um marco histórico educacional nacional e caracteriza este nível da educação como primeira etapa da Educação Básica. Em consonância com a Constituição Federal (1988), a LDB 1996 assegura: Art. 4 "II – atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade". Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa de educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade. Art. 30 – "A educação infantil será oferecida em: I) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II) pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade". Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2017, p,8 -14).

Convém ponderar que, para efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem romper com dois modos de educação, o assistencialista e o escolarizante, partindo do princípio que a criança é o centro do planejamento curricular, onde o professor tem que planejar conforme a necessidade desta criança, pois ela traz uma cultura que não pode ser desvalorizada e sim aproveitada. Sendo assim exige uma reflexão sistemática, em relação as práticas educativas que promovam a formação participativa e crítica das crianças, garantindo experiências bemsucedidas de aprendizagens, respeitando suas manifestações culturais, com direto a se expressar, respeitando sua diversidade, respeitando o direito de elas serem cuidadas e educadas.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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, p.36)

Dessa forma, a visão de criança nos documentos da legislação nacional deixa claro que a criança deve ser considerada como centro do planejamento escolar e sujeito histórico e de direitos, portanto torna-se um desafio que se coloca para a instituição educativa, em especial para o trabalho docente, pois é necessário que o professor (a), transcenda a prática pedagógica centrada no professor e volte os olhares para a criança, propiciando praticas docentes que desenvolvam o brincar, o cuidar e o educar como elementos indissociáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com realização de levantamento bibliográfico e de campo, uma vez que visa proporcionar ao pesquisador melhor familiaridade com o objeto de estudo: “o brincar, o educar e o cuidar”, considerando assim, será possível aprofundar-se no mundo dos significados, produzindo informações e fidedignidade interpretativa. Para Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, pois:

> Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha

> com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Conforme assevera Minayo (2012, p. 26): "para efeitos práticos da pesquisa qualitativa é possível dividi-la em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo, a análise e tratamento do material empírico e documental".

A fim de cumprirmos com a coleta dos dados para pesquisa, foram utilizados como instrumentos: a entrevista semiestruturada, a observação e o questionário. Para Minayo (2012, p. 63), embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, a observação e o questionário são os instrumentos principais desse tipo de trabalho, pois "enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores".

Por conseguinte, após a leitura compreensiva do conjunto do material coletado, utilizamos a categorização dos dados para classificar os depoimentos dos respondentes, a partir das ideias associadas ao processo de formação continuada e desempenho profissional dos docentes nas áreas rurais que ainda não adquiriram essa formação ou que encontram em processo de formação continuada.

Em síntese, faremos sugestões possíveis de serem concretizadas na melhoria das ações pedagógicas no tocante a articulação do trinômio: o brincar, o educar e o cuidar, bem como possibilitaremos espaço para discussões de práticas inovadoras e criativas, pensadas a partir da ideia de que as crianças são sujeitos históricos, capazes de desenvolver uma atitude curiosa diante do processo de aprendizagem. Portanto a pesquisa não pretende esgotar o assunto e sim contribuir para a melhoria do desenvolvimento integral da instituição de ensino investigada.

OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Conforme exposto na introdução, o espaço pesquisado foi uma instituição de educação pública municipal da Educação Infantil de São Luís, localizada na área rural de São Luís, denominada de Unidade de Educação Básica "Vila Área Verde", localizada num bairro da área rural de São Luís/MA. Realizamos a pesquisa no período entre os meses de janeiro a abril de 2018. Contou-se com a participação de oito sujeitos, todos pertencentes ao sexo feminino sendo eles: uma gestora; uma coordenadora e seis professoras. A observação participante ocorreu como visita realizada na escola duas vezes na semana, conforme o Termo de Esclarecimento e Consentimento.

Com as visitas realizadas na escola, foi possível perceber como as crianças brincam, são cuidadas e educadas e quais são as experiências e discursos das docentes. A partir da observação e da entrevista semiestruturada, verificamos que as professoras desenvolvem um trabalho docente orientado pela coordenadora pedagógica com práticas que privilegiem o brincar, o cuidar e o educar.

Ao ser indagada, a gestora[24] revelou-nos informações importantes sobre os dados históricos, a fundação da escola e contexto a qual a escola está situada. Conforme a gestora: "o nome da instituição investigada foi escolhido em homenagem a um líder comunitário muito atuante no bairro, o contexto e realidade a qual a escola está situada é uma área de vulnerabilidade social, porém a escola não tem problema com a comunidade" (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA/2018).

Quanto ao quantitativo de crianças que frequentam a escola, a infraestrutura da escola, recursos didáticos e equipamentos, adequados para a faixa etária, espaço físico para as atividades que propiciem o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, a gestora comenta que:

> O número de crianças que frequentam a escola é de 168 crianças, sendo distribuídas, 51 crianças em Creche (matutino e vespertino) e 117 crianças na pré-escola. Possui 6 (seis) salas de aulas e varandas. A iluminação é precária, nas varandas é arejado. A escola é alugada, é uma casa de moradia, adaptada para a escola, portanto não tem estrutura de uma escola de educação infantil. As mesas e cadeiras são adequadas para a faixa etária, para as atividades que envolvam jogos e brincadeiras temos o quintal. (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA/2018).

Quanto aos aspectos pedagógicos da escola, a gestora nos informou que a escola possui 11 (professores especialistas) e graduados em diversas áreas: História, Pedagogia e Filosofia. No momento da realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, manteve-se o foco nas experiências e os discursos dos professores da escola, investigando como as crianças da pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas.

Perceber como as crianças brincam, são cuidadas e educadas, foi um desafio durante a realização da pesquisa, foi necessário voltar o olhar pesquisador a fim de desvelar as práticas e experiências docentes, entre o dito e o praticado. Durante a entrevista com as seis professoras, percebemos que as mesmas nos revelaram dados importantes para a pesquisa.

Convém destacar o nível de escolaridade no quadro 1, das seis professoras entrevistadas, a fim de analisarmos os discursos e experiências das mesmas

[24] Nesta instituição, a gestora também ocupa a função de coordenadora pedagógica. É graduada em Pedagogia, especialista em Planejamento Educacional e Educação Infantil e mestranda em Docência Superior. Exerce a função nesta instituição há cinco anos.

na Educação Infantil. As professoras serão representadas pelas siglas PE1, PE2, PE3. PE4. PE5. PE6.

Quadro 1- Nível de escolaridade dos docentes entrevistados.

SUJEITOS INDAGADOS	NIVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES ENTREVISTADOS
PE1	Graduada em Filosofia e especialista em Psicopedagogia
PE2	Graduada em Filosofia e especialista em Práticas Inclusivas
PE3	Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial
PE4	Graduada em Pedagogia e Especialista em coordenação e Psicopedagogia
PE5	Graduada em Pedagogia e especialista em Psicologia Institucional e Psicopedagogia
PE6	Graduada em Licenciatura em História.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Verificou-se que a partir da formação das docentes, as crianças são cuidadas e educadas de maneiras diversas, pois apesar de serem acompanhas pela coordenação pedagógica, observamos que as PE1, PE2 e PE6, sentem-se inseguras no trabalho docente relacionado a Educação Infantil. Não basta ter formação em licenciatura exigida pela Lei nº 9394/96, Art. 62:

> 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, 2017, p. 22)

Depreende-se que as crianças pequenas possuem necessidades específicas ligadas ao desenvolvimento e demandam atenção e cuidados por parte das docentes que atuam na Educação Infantil, considerando que esta etapa de ensino é repleta de singularidades. Ademais, o trabalho docente deve ser ter como eixo as interações e a brincadeira em todas as atividades. O planejamento pedagógico, nesse contexto, passa a ser tarefa bastante sofisticada, que exige trabalho coordenado entre a equipe docente e a gestão escolar.

A observação e a entrevista nas seis turmas da Educação Infantil permitiram perceber que a brincadeira, o cuidado e a educação, trabalhados na instituição, atendem parcialmente os documentos legais, tais como: DCNEI (2009), RCNEI (1998), BNCC (2017), dentre outros e no conjunto de teóricos que justificam pesquisas e reflexões acerca do brincar, conforme a saber: Faria; Dias (2012), Kishimoto (2012).

Assim esse aspecto fica evidente, em entrevista com as professoras, ao questionarmos sobre como as crianças de creche e pré-escola estão brincando, sendo cuidadas e educadas na instituição a qual atuam:

> *PE1 - As brincadeiras, na maioria são livres, mas sempre com o olhar da professora (Professora do Infantil II/B).*
>
> *PE2 - De maneira organizada, direcionada com o intuito de manter a interação no espaço escolar e garantir a ludicidade e os cuidados necessários as crianças. (Professora Creche).*
>
> *PE3 - No caso, as crianças da nossa escola, são felizes... (pausa) e nós também, porque temos a frente do processo pedagógico a nossa gestora, que também é a nossa coordenadora pedagógica, pois ela exerce as duas funções, além de ser pedagoga e especialista em Educação Infantil, é uma pessoa que dar o direcionamento muito grande para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil, no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária, principalmente através das brincadeiras e vivências práticas (Professora do Infantil I/A).*
>
> *PE4 - Tento organizar um ambiente acolhedor, seguro e que possibilite que a criança explore. É um desafio para mim, mas com esforço acabo conseguindo. Trabalho com rotina, pra eles terem ideia de organização. Recebo eles com brinquedos, após sentamos na rodinha, faço contação de histórias, musicalização, levo alguns instrumentos musicais, trabalho com pintura a dedo, recorte e colagem com a mão. Permito que eles brinquem com materiais recicláveis (tampinhas, litro pet, etc.), correm no terreiro, pegam na areia, sentem a terra, pulam, dançam. Faço tudo para que eles tenham uma boa aprendizagem (Professora da Creche).*
>
> *PE5 - Utilizamos jogos e músicas como forma de aprendizagem mais significativa. As crianças conseguem construir novos saberes a partir da proposta lúdica (Professora do Infantil II/ A).*
>
> *PE6 – Com carinho e atenção, observando as brincadeiras espontâneas e interagindo com elas no sentido de orientá-las. Nós permitimos que brinquem e divirtam-se do modo que escolherem, mas isso não quer dizer que fiquem sozinhos (Professora do Infantil I/ B).*

Ao analisarmos a fala das docentes, fica evidente que há uma preocupação com práticas docentes que privilegiem atividades relacionadas às brincadeiras, a educação e ao cuidado. Desse modo, as professoras atentam para a realização de vivências práticas que promovam o desenvolvimento da criança.

Assim percebemos que as docentes não possuem uma concepção educacional assistencialista, preocupando-se apenas com o bem-estar social,

não atendendo às determinações legais. As crianças da creche permanecem e são tratadas com carinho, com uma equipe de profissionais que assumem a função de cuidar delas, os quais se preocupam com questões relacionadas à higiene e à alimentação. No entender do educador e historiador Kuhlmann Jr. (2010, p. 166): "a educação oferecida às creches e pré-escolas, na década de 1970, caracterizava-a como uma educação compensatória com caráter assistencialista e discriminatório".

Conforme Arce (2010, p. 21): "a instituição de Educação Infantil deve ser um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico".

Para que ocorra de fato as situações de aprendizagem dentro do espaço educativo as DCNEI (2010) orientam os docentes que se fundamentem com dois grandes eixos de trabalho para subsidiar as práticas educativas, explicitando no Art. 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

> *Promovam o conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitem às crianças experiências de narrativas, recriem, em contextos significativos, ampliem a confiança em atividades individuais e coletivas, possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia, possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações, cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade, propiciem conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, proporcionando também a interação com materiais tecnológicos diversos. (BRASIL, 2009, p. 4)*

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. 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, p.36).

Em buscas de pistas que permitam apreender ainda mais acerca do objeto de estudo, continuamos a entrevista questionando às professoras sobre o que dificulta o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição a qual

atuam e o que poderia melhorar em relação às experiências docentes que são pensadas e praticadas, para que as crianças se desenvolvam integralmente. Todas as respondentes foram unânimes ao afirmarem que:

> *O trabalho docente fica a desejar, devido a falta de infraestrutura da escola como espaço de Educação Infantil, pois reconhecem que não tem uma pia adequada, um banheiro adequado e que fazem cotidianamente as adequações necessárias. Só existem dois banheiros, um que a PE3 denomina de "suíte", porque o banheiro fica dentro da sala e acabando atendendo a todas as crianças, pois o outro banheiro fica no corredor. E o que poderia melhorar a situação seria a construção da nossa escola, pois a escola já foi construída numa associação comunitária do bairro, como estava fragilizado com problemas de água, energia elétrica, espaço precário, a escola não iniciou o ano letivo. Foi necessário que a gestora buscasse orientação junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para alugar outro espaço para funcionar a escola, que é este, a qual estamos há quase 3 (três) a 4 (quatro) anos (Informação Verbal, grifos nossos).*

Tais considerações apontam o que Quinteiro (2003) afirma sobre os saberes constituídos sobre a infância no Brasil e as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de "adulto em miniatura", e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2003, p.5).

Para Faria e Dias (2012, p.67), o termo cuidar traz a ideia à preservação da vida, de atenção e de proteção, nesse contexto a escola cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene, já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social.

Diante disso, Kishimoto (2012, p. 11) afirma:

> *A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade.*

Observamos que mesmo com a demonstração de educação, cuidado e momentos de brincadeira, as seis docentes entrevistas ainda conhecem pouco sobre a definição de Educação Infantil, bem como a concepção de brincar, cuidar e educar e os documentos que definem a importância desse trinômio

para o desenvolvimento integral da criança, conduto das seis entrevistadas apenas uma demonstrou segurança nessas informações, foi a PE3, pois segundo ela:

> *Os documentos oficiais definem que as crianças são sujeitos de direitos característicos dessa faixa etária e o brincar, o cuidar e o educar estão interligados, por isso a educação infantil precisa cuidar e ao mesmo tempo brincar. A brincadeira vai ser o ponto de partida para desenvolver esses aspectos que estão interligados. No caso, as crianças da nossa escola, são felizes por terem à frente do processo, a nossa gestora, que também é coordenadora pedagógica, ela é especialista na educação infantil. É uma pessoa que dar o direcionamento muito grande, para que as nossas práticas possam atender as necessidades da educação infantil no sentido de propor atividades que venham contemplar essa faixa etária principalmente através das brincadeiras em vivências práticas (Professora do Infantil II).*

Na conversa com a coordenadora/gestora, indagamos sobre a proposta pedagógica da instituição investigada, procurando saber se a mesma é conhecida por todos, se a equipe conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição, se a proposta foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras e demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças, como resposta foi nos informado que:

> *A proposta pedagógica que usamos é a que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibilizou e já está defasada, consideramos que o objetivo da educação infantil é desenvolver nas crianças habilidades e as várias linguagens visando os aspectos motores, cognitivos, afetivos e emocionais, pois a concepção de criança que temos é de um sujeito ativo do processo e produtor de cultura usando várias linguagens, portanto a função da instituição é desenvolver as diversas aprendizagens das crianças atendidas nesta escola (Gestora/Coordenadora da escola).*

Tendo consciência dos depoimentos, entendemos que o espaço escolar pesquisado possui uma série de situações para que o brincar, o cuidar e o educar sejam garantidos.

Conforme dispõe, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME 2015-2024), nas metas e estratégias da Educação de São Luís, preconiza que nas metas 1.5 e 1.12:

> 1.5) Garantir a extinção dos anexos das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino até o 5º ano de vigência deste PME, construindo e/ou regulamentando espaços capazes de absorverem a demanda, assegurando-lhes todas as condições de funcionamento.

> 1.12) Garantir que as ações educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, da cidade e do campo, tenham como princípio a LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, demais legislações e documentos oficiais do município, estado e MEC, garantindo os padrões de qualidade dos serviços educacionais e as especificidades da etapa, modalidades e diversidades (SÂO LUIS, 2015, p.55-56).

Diante da realidade observada, podemos considerar que o que dizem e praticam os educadores, depende diretamente da melhoria na infraestrutura da instituição e da garantia da meta 1 do Plano Municipal de São Luís, tornando o espaço mais adequado para o trabalho da Educação Infantil, como uma etapa que privilegie as crianças e suas particularidades.

Os resultados parciais evidenciaram que a instituição educativa, investigada em relação à pré-escola, possui uma proposta curricular em que o brincar, o cuidar e o educar estão sendo parcialmente respeitados.

Por fim, percebemos por parte da equipe da instituição um grande comprometimento com práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, no entanto, há muito que fazer no contexto da gestão municipal e no contexto das políticas públicas para legitimar o direito da criança da creche e pré-escola na zona rural de São Luís.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a importância do brincar como eixo dinamizador do currículo para o desenvolvimento da criança de 04 a 05 anos da educação infantil pública municipal de São Luís/MA.

Constatou-se que os oito sujeitos que foram indagados sobre o objeto desta pesquisa: o brincar, o cuidar e o educar, as respostas foram unânimes, pois as docentes entrevistadas, gestora e coordenadora, afirmaram nas suas falas e práticas que as crianças brincam, são cuidadas e educadas na instituição, pois apesar da infraestrutura da instituição, a equipe pedagógica possui uma relação de afeto e comprometimento educacional para com as crianças.

Um fato que foi relevante durante a pesquisa refere-se ao que dificulta na opinião das docentes entrevistadas, o desenvolvimento das práticas pedagógicas na instituição a qual atuam e o que poderia melhorar em relação às experiências docentes que são pensadas e praticadas, para que as crianças se desenvolvam integralmente.

As respostas foram unânimes com relação a infraestrutura da escola e a possibilidade de terem um espaço de Educação Infantil de qualidade que atenda às necessidades e singularidades da criança. E o que poderia melhorar a situação seria a construção da nossa escola, pois a escola já foi construída

numa associação comunitária do bairro, como estava fragilizado com problemas de água, energia elétrica, espaço precário, a escola não iniciou o ano letivo.

Por fim, percebemos por parte da equipe da instituição um grande comprometimento com práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, no entanto, há muito que fazer no contexto da gestão municipal e no contexto das políticas públicas para legitimar o direito da criança da creche e pré-escola na zona rural de São Luís.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos". In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**? em defesa do ato de ensinar. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.** – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n º 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n.263 PDF)

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:** MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 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. 86 p. – (Série legislação n. 125).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, D.F. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 07 jul. 2018.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil:** diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPEd, 26, Poços de Caldas, 2003. Anais. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ juciremaquinteiro.rtf>. Acesso em: 09 de out. 2017.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís**. 2014. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/PME%20%20versao%20preliminar.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS TROCAS DISCURSIVAS DURANTE A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS

Fernanda Michelle Pereira Girão
fernanda.michelle@hotmail.com
Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
carol.perrusi@ufpe.br
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Grupo de pesquisa PLEEI – Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil

RESUMO

Apesar da escassez de estudos sobre este tópico, a produção coletiva de textos tem sido apontada por alguns autores como uma atividade em que as crianças interagem entre si, com a professora e com a linguagem escrita, tendo a oportunidade de refletir sobre diversos aspectos relativos à aprendizagem dessa linguagem (LERNER, 2002; TEBEROSKY & RIBERA, 2004; GUERRA, 2009; GIRÃO & BRANDÃO, 2010). De fato, mesmo sem escreverem textos convencionalmente, pesquisas revelam que crianças pequenas podem estabelecer uma relação de interação significativa com o texto escrito, sendo capazes de refletir sobre o seu funcionamento (REGO, 1988; MOREIRA, 1988; MAYRINKSABINSON, 1998; SOUZA, 2003). Entretanto, as pesquisas têm concedido pouca atenção às formas de participação das crianças nas situações em que elas produzem textos, seja coletivamente ou do próprio punho. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou analisar as respostas e os comentários de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil ao produzirem textos em que a professora da sala era a escriba. Foi adotada a abordagem bakhtiniana, que concebe a língua como uma rede de enunciados únicos e concretos, produzidos nas diversas esferas da comunicação social e definidos por determinados parâmetros da interação (BAKHTIN, 2000). Utilizou-se, ainda, a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), que compreende a produção de textos como um processo constituído por dimensões sociais e cognitivas. Participaram da pesquisa duas turmas de crianças com idade entre 5 e 6 anos da Rede Municipal do Recife e suas respectivas professoras. Três produções coletivas, conduzidas por cada grupo, foram videogravadas e transcritas literalmente. Para examinar as transcrições dos diálogos durante a escrita coletiva foi adotada a análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Assim, buscamos identificar os tipos de comentários/ intervenções que as crianças faziam tanto espontaneamente como em resposta às questões colocadas pela professora. Tal análise indicou que elas explicitam ideias que contribuem para a geração do conteúdo textual, bem

como, partilham com as professoras operações mais complexas do processo de escrita, como é o caso da textualização. Ou seja, nas trocas discursivas as crianças se mostraram capazes de pensar sobre os modos de transpor para o plano escrito aquilo que está sendo dito oralmente. O estudo indicou ainda que a partir do modelo oferecido pela mediação das professoras, as crianças podem desenvolver atitudes de quem produz um texto como, por exemplo, a revisão em processo. Em síntese, quando inserido em situações de escrita significativa, esse tipo de atividade revela que a interação entre o grupo oferece uma base para a explicitação de conhecimentos relacionados aos aspectos sociointerativos, bem como, aos aspectos estruturais do texto que está sendo produzido. Contudo, a mediação docente, numa perspectiva dialógica e com intervenções direcionadas às diferentes dimensões do processo de produção textual, apresentouse como elemento fundamental para o engajamento das crianças nessas reflexões. Portanto, o estudo reforça a noção de que a escrita coletiva de textos pode representar uma situação potencialmente interessante e relevante para descobertas e aprendizagens compartilhadas com crianças em suas experiências iniciais com o universo letrado.

Palavras-chave: Texto coletivo; Interações; Reflexões sobre a escrita.

INTRODUÇÃO

A produção coletiva de textos tem sido apontada por alguns autores como uma atividade em que as crianças interagem entre si, com a professora e com a linguagem escrita, tendo a oportunidade de refletir sobre diversos aspectos relativos à aprendizagem dessa linguagem (LERNER, 2002; TEBEROSKY; RIBERA, 2004; GUERRA, 2009; GIRÃO; BRANDÃO, 2010).

De fato, mesmo sem escreverem textos convencionalmente, pesquisas revelam que crianças pequenas podem estabelecer uma relação de interação significativa com o texto escrito, sendo capazes de refletir sobre o seu funcionamento (REGO, 1988; MOREIRA, 1988; MAYRINK-SABINSON, 1998; SOUZA, 2003).

São raros, porém, os estudosque enfocama atividade de escrita coletiva em que, tal como afirmam Girão e Brandão (2014), a professora tem uma função tripla: ela é *escriba*, *mediadora* e *coautora*na sua interação com as crianças. De fato, ao analisar o processo de escrita coletiva de um grupo de crianças do 1º ano do 2º ciclo, Guerra (2009) destacou a qualidade das interações, conduzidas pela professora, como um aspecto fundamental durante a produção de textos de forma coletiva. Os estudos realizados por Girão (2011) e Pascucci e Rossi (2005), por sua vez, analisaram, de modo mais detalhado, os tipos de intervenção docente durante a produção de textos escritos com crianças com idade entre 4 e 5 anos. Os dados de ambas pesquisas mostraram a existência de uma relação entre a situação de produção textual, o gênero que está sendo

produzido e os tipos e a frequência das intervenções das professoras.Assim, em textos mais conhecidos pelas crianças (os narrativos por exemplo), identificou-se maior frequência de intervenções docentes do tipo “estimula a geração de conteúdo para a escrita do texto”, ao passo que aquelas do tipo “promove a reflexão sobre a forma composicional do gênero textual” foram registradas com maior frequência na produção de convites (GIRÃO, 2011).

Se são poucos os estudos que tratam sobre a medição da professora na atividade de produção de textos coletivos no Brasil, desconhecemospesquisas que tenham explorado as formas de participação das crianças nessa atividade. Considerando, porém, que todo o processo de escrita coletiva é permeado por trocas discursivas sobre o que dizer e como dizer e que tais interações se estabelecem entre a professora e as crianças, bem como entre as próprias crianças, interessa-nos enfocar comoelas participamdessa atividade. Dessa forma, neste artigo, buscamosanalisar as respostas e os comentários de crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil ao produzirem textos em que a professora da sala é a escriba.

As análises a serem apresentadas se ancoram na abordagem bakhtiniana, que concebe a língua como uma rede de enunciados únicos e concretos, produzidos nas diversas esferas da comunicação social e definidos por determinados parâmetros da interação (BAKHTIN, 2000). Utilizou-se, ainda, a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), que compreende a produção de textos como um processo constituído por dimensões sociais e cognitivas. Para ele, o ato de produzir um texto envolve a criação, por parte do autor, de um conjunto de representações sobre o contexto da atividade, que vai orientar as operações realizadas e as decisões tomadas ao longo do processo de escrita (SCHNEUWLY, 1988). Assim, as operações envolvidas nessa atividade exercem influência umas sobre as outras, o que confere um caráter dinâmico ao processo de escrita.

Bronckart (1999) também chamou a atenção para a especificidade de cada situação de escrita de um texto. Esse autor defende que as condições de produção textual são definidas por parâmetros físicos, sociais e subjetivos como o lugar e o tempo em que o texto é produzido, a posição do autor e de seu interlocutor, assim como o objetivo do texto.

Com base nesse enquadramento teórico, a presente pesquisa analisou as trocas discursivas entre as crianças e entre elas e as suas professoras, durante a atividade de escrita coletiva. Participaram da pesquisa duas turmas do último ano da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos da Rede Municipal do Recife e suas respectivas professoras. Três produções coletivas, conduzidas por cada grupo, foram videogravadas e transcritas literalmente. A seguir, apresentaremos essa análise.

As situações de escrita coletiva e a participação das crianças

De modo geral podemos dizer que as crianças dos dois grupos observados participaram ativamente nas produções coletivas em que a professora era a escriba. Elas se mostraram interessadas pela atividade e motivadaspara contribuircom o processo de escrita. Levantamos duas hipóteses para essa motivação dos pequenos: uma tem relação com as situações de escrita que foram planejadas e propostas pelas docentes e a outra parece estar ligada às estratégias utilizadas por elas na condução das atividades. O Quadro 1, a seguir, mostra as três situações de produção textual que foram propostas por cada uma das educadoras e o tempo de duração de cada uma:

Quadro 1: Propostas de escrita coletiva encaminhadas pelas professoras.

	1ª atividade	**2ª atividade**	**3ª atividade**
Professora Laura[25]	Produção de um texto instrucional ensinando como se faz uma bola de meia. Quantidade de crianças presentes: 15 Duração: 18 minutos	Escrita de um convite, chamando a comunidade escolar para apreciar uma exposição dos trabalhos da turma. Quantidade de crianças presentes: 12 Duração: 31 minutos	Escrita de um bilhete para a direção da escola solicitando o material para a confecção de um fantoche do saci pererê. Quantidade de crianças presentes: 20 Duração: 36 minutos
Professora Cíntia	Recontagem de uma fábula conhecida: "A galinha ruiva". Quantidade de crianças presentes: 10 Duração: 15 minutos	Escrita da receita de um prato preparado em sala ("Biscoitos da alegria") para levar para casa e presentear um familiar querido junto com um saquinho de biscoitos. Quantidade de crianças presentes: 10 Duração: 22 minutos	Escrita de um convite chamando os familiares das crianças para participarem da festa da família. Quantidade de crianças presentes: 09 Duração: 15 minutos

Antes de propor a primeira atividade (a escrita de um texto instrucional), a professora Laura confeccionou com as crianças bolas de meia e sugeriu que em outro momento o grupo escrevesse um texto ensinando outras pessoas a confeccionarem o brinquedo. A proposta tinha uma finalidade bem clara para as crianças, porém, a professora não delimitou quem seriam, de fato, os interlocutores do texto produzido. A professora Cíntia, por sua vez, desenvolveu a sua primeira proposta de escrita coletiva em uma situação comunicativa mais limitada à esfera escolar (reescrita de uma fábula conhecida do grupo).

[25] Foram utilizados nomes fictícios para as professoras e as crianças.

Nesse tipo de situação fica mais difícil para a criança perceber a necessidade de revisar o texto e de deixá-lo mais claro em função das suas finalidades e da compreensão do interlocutor.

Como podemos ver no Quadro 1, nas duas últimas atividades as professoras propuseram situações de escrita que tinham um contexto sociocomunicativo mais claro e isso, certamente, torna a atividade mais significativa, visto que existe um sentido para a produção do texto, que é compartilhado com todo o grupo. No entanto, percebemos que mesmo na primeira atividade, os dois grupos de crianças contribuíram com a escrita dos textos. Isso mostra que o envolvimento dos pequenos em uma produção coletiva de textos parece estar relacionado não apenas ao contexto imediato em que as atividades são realizadas, mas também às estratégias utilizadas pelas docentes para incentivar a participação das crianças durante a escrita do texto e em atividades que antecedem essa proposta.

Para propor a primeira produção, a professora Cíntia, por exemplo, leu e contou a fábula várias vezes e de diferentes formas para as crianças, trabalhou com a música cantada por uma das personagens, sugeriu desenhos das personagens, dentre outras atividades que foram mobilizando o interesse das crianças pelo texto e pelo tema tratado. No momento de recontar a fábula por escrito, as crianças demonstraram que conheciam bastante o texto original, colaboraram muito, dando sugestões para a escrita e se mostraram bastante atentas. Outra hipótese que justifica a participação ativa das crianças na reescrita da fábula está relacionada ao fato de que por conhecerem bem o texto, elas, provavelmente, se sentiram mais seguras para sugerir ideias na construção da nova versão. Assim, o desejo de ser autor e de ser aceito pelo grupo pode ser também uma motivação implícita nessa situação de escrita.

Na próxima seção apresentaremos alguns comentários das crianças nas atividades analisadas, situando-os nas interações que se estabelecem entre o grupo e estabelecendo relações com os conhecimentos sobre a escrita envolvidos nesses processos.

As crianças no processo de escrita: conhecimentos compartilhados nas trocas discursivas

Enfocando as contribuições das crianças na escrita dos textos, a análise qualitativa dos seus comentários evidenciou que elas interviram em diferentes dimensões do processo de produção textual. Sendo assim, os dados revelaram que durante a atividade elas puderam refletir sobre: 1) o processo de geração de conteúdo textual, 2) o processo de textualização, 3) a forma composicional do gênero textual, 4) a revisão textual e 5) o sistema de escrita alfabética. A seguir, faremos algumas considerações sobre cada um desses aspectos.

O processo de geração de conteúdo textual – refere-se à ação das

crianças de sugerir ideias para compor o texto, por exemplo:

[...] Professora: Vamos lá! E aí? O que foi que aconteceu nessa história?

Carla: A galinha ruiva estava passeando...

Calina: E no meio do caminho achou um grão de milho. [...]

(Reconto de fábula –produção coletiva 1- Professora Cíntia)

A análise quantitativarealizada no estudo de Girão e Brandão (2014) mostrou que as intervenções das professoras do tipo "estimula a geração do conteúdo para a escrita do texto" foi bastante frequente em todas as produções coletivas e as crianças respondiam a essas solicitaçõessem dificuldades. No tocante a esse aspecto, chamam a nossa atenção os dados relativos especificamente a duas propostas: o reconto da fábula (produção 1, professora Cíntia) e a escrita do bilhete produzido pelo grupo da professora Laura (produção 3). No reconto da fábula da galinha ruiva houve uma alta frequência do tipo de intervenção mencionado acima.Consequentemente, as crianças se sentiram estimuladas a explicitar suas ideias, sendo registrados, inclusive, comentários espontâneos, ou seja, sugestões das crianças sem que a professora solicitasse. Em determinado momento da atividade a educadora chega a dizer que as crianças *estão falando rápido*. Podemos relacionar esse alto investimento do grupo no processo de geração de conteúdo textual ao contexto imediato da produção: recontar uma história requer um trabalho de recuperação do conteúdo de uma história que já se conhece. Assim, o fato da história ter sido lida várias vezes pela docente, tal como afirmamos antes, certamente, foi um elemento crucial para a maior participação das crianças na atividade de produção do texto.

Um movimento oposto em termos das trocas discursivas observadas foi constatado na produção do bilhete conduzida pela professora Laura. O bilhete, dirigido às diretoras da escola, pedia material para a confecção de um fantoche. Neste caso, foi observada uma baixa frequência dos momentos em que a professora estimulava as crianças a participarem da geração de conteúdo textual, mesmo em relação às produções anteriores deste mesmo grupo. Dessa forma, a geração de ideias para compor o texto escrito se concentrou na figura da educadora, tal como pode ser evidenciadonos longos turnos de fala da docente durante essa atividade. Esse dado, muito provavelmente, pode ser atribuído ao desconhecimento das crianças em relação aos materiais necessários para a confecção do fantoche, tornando-se difícil para elas sugerirem o conteúdo do bilhete, algo que também deve explicar a menor frequência de intervenções nessa direção por parte da professora. Vejamos um trecho em que a professora Laura, ao concluir a leitura do bilhete, observa que faltam as quantidades dos materiais solicitados:

[...] Professora- **Quem tem que dizer isso pra vocês sou eu, porque sou eu que vou ensinar a vocês a fazer o fantoche**.

Então, eu pensando junto com vocês fui escrevendo o nome do material que eu queria, mas eu não tinha colocado no bilhete a quantidade, quantas folhas eu queria.

[...]

Professora- **Então, quem tem que dizer pra vocês a quantidade sou eu porque sou eu que vou ensinar a vocês.** E quando a gente faz um bilhete pedindo esse material a gente tem que dizer a quantidade de material que a gente precisa. Vocês acham que da outra maneira que a gente escreveu, sem colocar a quantidade, quantas folhas eu queria. dava pra as diretoras entenderem a quantidade de material que a gente ia precisar? Dava pra elas entenderem? Ou ta melhor agora depois que eu achei melhor colocar a quantidade de material, o que é que vocês acham?

Igor- É melhor agora. [...]

(Escrita de um bilhete – produção 3 – Professora Laura)

1) *O processo de textualização*–refere-se à participação das crianças no processo de textualização quando são chamadas a refletir sobre qual a melhor forma de se escrever um determinado trecho do texto. Vejamos um exemplo em que a professora e as crianças dialogam nessa direção:

[...] Professora- Sim, mas como é que a gente pode começar a escrever esse bilhete? Quem é que tá precisando desse material?

Crianças- A gente.

Professora- Então, como é que a gente começa o nosso pedido? Falando o quê? Dizendo como?

Clara- Por favor.

Professora- POR FAVOR*(escrevendo)* [...]

José- Me dê material.

Professora- Me dê material? Qual é o material? A gente tem que dizer... Vamos pensar mais.

Milena- Por favor, me dê um material.

Professora- Por favor...

Milena- Me dê um material.

Professora- Me dê?! Mas é você que quer ou somos todos nós?

Crianças- Nós! [...] P- Vamos continuar pedindo, como é que a gente pede?

Milena- Me dê.

Professora- Mas é "me dê"? É você que quer ou somos todos nós que precisamos?

Crianças- Todos nós. [...]

(Escrita de um bilhete – produção coletiva 3- Professora Laura)

O trecho acima mostra como, a partir intervenção da professora sobre qual seria a melhor forma de iniciar o bilhete, as crianças tentam reelaborar o discurso, discutindo sobre o modo mais apropriado para escrever naquela situação específica. Podemos observar que uma das crianças sugere a inserção do termo *por favor*, que é um modalizador discursivo perfeitamente adequado para essa situação de escrita. Assim, o termo sugerido é um recurso linguístico que marca uma intenção na interlocução com as destinatárias do texto (no caso, a diretora da escola). Tal intenção é delimitada pelos parâmetros da interação. Em outras palavras, a sugestão de Clara explicita no plano escrito a finalidade do grupo ao produzir o bilhete: fazer um pedido. Provavelmente com base nas suas experiências com a linguagem oral, Clara sugere a inclusão do modalizador porque sabe que em uma situação em que fazemos um pedido a utilização desse recurso pode fazer com que o destinatário do texto se sinta mais inclinado a conceder o que lhe foi solicitado.

Ainda com relação ao trecho acima, podemos perceber que a discussão sobre o modo de registrar o conteúdo textual no plano escrito não cessa com a contribuição de Clara. Em seguida inicia-se uma conversa sobre a fala de José, que sugere a escrita do trecho *me dê material*. Milena, por sua vez, parece concordar com a sugestão dos colegas e segue ditando o mesmo trecho para a professora, acrescentando apenas o artigo "um": *por favor, me dê um material*. A professora questiona essa formulação, perguntando se o texto é de autoria apenas dela ou de todo o grupo. Vemos, portanto, o movimento das crianças, guiado pela professora, na tentativa demelhorar o texto a partir dos parâmetros da interação (destinatário, finalidade e autoria). Esse processo ilustra uma concepção sociodiscursiva da língua, em que por meio da linguagem os sujeitos se envolvem em uma rede de enunciados, partindo de enunciados já existentes e, ao mesmo tempo, se projetando a outros na figura dos seus interlocutores (BAKHTIN, 2000).

2) *A forma composicional do gênero textual*–refere-se à participação das crianças na discussão sobre os componentes do gênero textual que está sendo produzido. Destacamos aqui as atividades de produção coletiva de convites, encaminhadas pelas duas professoras (produção 2 da professora Laura e produção 3 da professora Cíntia). Observou-se que nessas atividades as duas educadoras investiram bastante nos aspectos relacionados à estrutura do convite. As crianças, por sua vez, demonstraram muita familiaridade com o gênero. Possivelmente, revelando suas experiências anteriores em situações fora da escola, bem como à estratégia utilizada pelas professoras de levar para a sala convites utilizados em diferentes ocasiões (aniversário, batizado, casamento, chá de cozinha...) antes de propor a atividade de escrita coletiva. Vejamos um trecho da conversa da

professora Laura com o grupo de crianças antes de iniciar a escrita do convite:

> [...] Professora- Todo mundo sabe o que é um convite? Quem aqui já viu um convite?
>
> **Milena- Na minha festa de cinco anos minha mãe fez um convite.**
>
> Professora- Foi? Ela fez ou comprou?
>
> Milena- Comprou.
>
> Professora- Comprou, não foi?
>
> **Fabiano- Na minha também.**
>
> **José- Na minha fez.** [...]
>
> (Escrita de um convite – produção coletiva 2 – Professora Laura)

Durante essa conversa inicial as crianças falam sobre suas experiências com o gênero convite e a professora faz um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios do grupo que servirão de base para a produção coletiva. No trecho abaixo, podemos observar que as crianças chamam a atenção da professora Laura para um componente do convite que ainda não havia sido contemplado na escrita: o nome de quem está convidando, ou seja, o autor do convite. Vejamos:

> [...] Professora- Terminou?
>
> Crianças- Terminou.
>
> Professora- Não tá faltando mais nada?
>
> **Igor- Tá faltando aquele negócio que José disse!**
>
> Professora- O que foi que José disse? Que negócio foi esse? Colocamos o texto chamando as pessoas, colocamos data, hora e local. O que foi que José falou.
>
> Igor - Foi depois desse daí ó *(apontando para o texto).*
>
> Professora- Depois desse daqui, né? O que é*? (apontando para a última palavra do texto: "local")*
>
> (silêncio)
>
> Professora- O texto chamando as pessoas, data, hora e local. O que é que ta faltando, José?
>
> Igor- Ele esqueceu.
>
> Professora- Lembra o que foi?
>
> José- Eu não lembro, não.
>
> Professora- É uma coisa que se a pessoa receber e a gente não colocar, ela não vai saber quem foi que deu. O que é que ta faltando?
>
> **Igor- O nome!**

Júlio- O nome!

Professora- A gente assinar, né? Então, vamos lá! [...]

(Escrita de um convite – produção coletiva 2 – Professora Laura)

As crianças do grupo da professora Cíntia também demonstram que conhecem os componentes do gênero convite e participam ativamente da escrita, explicitando as informações que precisavam constar no texto a fim de que ele cumprisse com a sua finalidade. Vejamos:

[...] Professora- Aí o que é que nesse texto convite, o que é que tem que ter no texto?

Carla- O nome.

Professora- Que nome?

Calina- O dia.

Professora- O dia da festa.

Joana- E a hora.

Professora- A hora.

Calina - E o lugar.

Professora- E o lugar... Muito bem!

Carla- O local.

Professora- É isso mesmo! Como, Carla?

Carla- O local.

Professora- Essas informações, o dia, a data, o local e o que mais?

Joana- O nome.

Luana- O horário.

Crianças- E a data.

Professora- Que nome é esse?

Calina- O nome do lugar.

Juliana- E a data.

Professora- O nome do lugar né? Certo.

Juliana- O nome da escola. [...]

(Escrita de um convite – produção 3 – Professora Cíntia)

Como é possível observar, algumas crianças citam os termos "dia", "hora" e "lugar", enquanto outras mencionam "data", "horário", e "local", que são vocábulos mais utilizados em convites com maior nível de formalidade. Essas opções foram alvo de interessantes trocas discursivas entre o grupo durante o processo de produção do texto.O grupo se envolveu ativamente na discussão sobre quais desses termos deveriam ser utilizados no bilhete que estava sendo produzido, sendo a versão final do texto fruto de decisões compartilhadas

em relação aos modos de escrever. Como podemos observar, as operações envolvidas no processo de produção de um texto exercem influência umas sobre as outras o que evidencia o modelo proposto por Schneuwly (1988). Assim, quando estamos pensando sobre a estrutura composicional do gênero textual também refletimos sobre o processo de textualização e os aspectos sociodiscursivos.

3) *A revisão textual* – refere-se aos momentos em que as crianças participam dos momentos de alteraçãodo texto, durante o processo de escrita (revisão em processo) ou na sua versão final. A professora Laura sugeriu revisões nas produções coletivas 2 e 3. A professora Cíntia, por sua vez, sugeriu revisões na produção 2em que escreve a receita do biscoito que o grupo havia produzido.Nessa ocasião, elachama a atenção das crianças para o trecho *amassando com as mãos* que se repetia na parte referente ao modo de fazer. A professora questiona se *ficou legal* daquele jeito e inicia uma discussão com o grupo sobre a melhor forma de escrever para evitar a repetição. Na atividade seguinte, durante a escrita do convite para a Festa da família, émuito interessante notar que uma das crianças percebe, espontaneamente, a repetição de uma palavra e chama a atenção do grupo. Vejamos o trecho em que isso acontece:

> [...] Professora- CONVIDAMOS TODAS AS FAMÍLIAS *(lendo).* O quê?
>
> Letícia-e Cláudia (*falando ao mesmo tempo*): Para a festa!
>
> Professora- Para o quê?
>
> Letícia- Nossa festa.
>
> Professora- PARA NOSSA FESTA *(escrevendo).*
>
> Cláudia- Da família.
>
> **Letícia- Tem duas "família" aí.**
>
> Professora- Isso! Olha a gente vai colocar "da família", mas Letícia colocou que vai ter duas palavras "família". Será que precisa colocar "família" de novo?
>
> Crianças- Não!
>
> Professora- Se já tem família ali em cima. O que é que vocês acham?
>
> Crianças- Não.
>
> Letícia- Precisa não *(fazendo o movimento com o dedo dizendo que não)* [...] (Escrita de um convite – produção 3 – professora Cíntia)

Como podemos observar no fragmento acima, Letícia aponta a repetição da palavra *família*sem qualquer sinalização da professora nesse sentido. É possível que esse entendimento de que no texto escrito costumamos evitar

a repetição de palavras tenha sido construído por ela a partir da revisão em processo sugerida pela educadora na produção coletiva da receita do biscoito. Esse episódio evidencia a importância da ação docente como uma referência para as crianças. Ao propor a revisão do texto durante o processo de escrita, a professora se apresenta como um modelo de alguém mais experiente com a atividade de produção textual, através do qual as crianças podem ir começando a perceber que o processo de escrita não é linear, mas constituído por reelaborações e refacções.

4) *O sistema de escrita alfabética* – refere-se aos comentários das crianças relacionados à notação escrita durante a produção dos textos. Tais comentários foram pouco frequentes, mesmo porque, em geral, esse aspecto não costuma ser enfatizado nas intervenções das professorasno caso dos gêneros dos textos produzidos nesta pesquisa. Ou seja, o sistema de escrita alfabético é, comumente, enfatizado, por exemplo, na produção de listas, como a agenda, em que as professoras e crianças escrevem juntoso que está previsto para acontecer ao longo do dia. Apesar disso, foram registrados alguns episódios em que as próprias crianças revelavam que além das questões relacionadas ao funcionamento do texto escrito, elas também parecem prestar atenção aos símbolos que utilizamos para escrever. Vejamos:

> [...] **Raul- Aqui é o "o" é, tia?***(apontando para a letra "o" na palavra SANTOS).*[...] (Produção do convite – atividade 3 – Professora Cíntia)
>
> [...] **Helena- A bola de meia foi muita letra!**
>
> P- Foi muita letra que a gente escreveu foi, Helena? Foram muitas palavras pra a gente explicar como faz a bola de meia?
>
> Helena- *(balança a cabeça dizendo que sim)* [...]
>
> (Produção de um texto instrucional – atividade 1 – Professora Laura)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido até aqui, podemos dizer que situações significativas de escrita em instituições de Educação Infantil podem ser boas oportunidades para que crianças se sintam convidadas a ampliarem seus conhecimentos sobre a cultura escrita. Assim, vimos que durante a produção coletiva de textos os pequenos podem construir conhecimentos sobre diferentes aspectos da atividade de escrita (elementos sociointerativos, estrutura do gênero textual, geração do conteúdo textual, textualização, revisão textual...).

Os dados discutidos na seção anterior mostram ainda que as crianças são capazes de trazer suas experiências anteriores com os gêneros textuais

produzidos, expor ideias, concordar e discordar por iniciativa própria, o que sinaliza uma postura ativa durante as atividades de escrita analisadas. Certamente, essa postura é resultado do trabalho feito pelas duas docentes e, sem dúvida, esse comportamento ativo deve ser estimulado pelas professoras em outras situações que vão além da produção coletiva de textos.

Por fim, diversas pesquisas têm revelado a ausência de propostas de produção de texto coletivo na Educação Infantil (ver, por exemplo, SOUZA, 2011; CABRAL, 2013). Ao que parece, as professoras não valorizam essa atividade ou não se sentem seguras para propor uma escrita coletiva. É possível ainda que partam de uma concepção equivocada, entendendo que primeiro é preciso estar alfabetizado, para depois poder escrever seus próprios textos. Em qualquer um dos casos, o presente estudo é relevante para que as professoras conheçam melhor como as crianças reagem a esse tipo de proposta e, assim, possam refletir sobre seu papel fundamental como mediadoras entre as crianças e a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, A. C. dos S. P. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 6, p. 117-137.

GIRÃO, F. M.P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil**: a mediação e os saberes docentes. Recife: UFPE, 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GIRÃO, F. M.P.; BRANDÃO, A. C. P. Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente. **Educação em revista** (UFMG. IMPRESSO), v. 30, p. 121-152, 2014.

GUERRA, S. E. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação:** interação professoras/alunos. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-119.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

REGO, L. B. Descobrindo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

SCHNEUWLY, B. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, B. **Le language ecrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. cap. 2, p. 29-44.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA. B. S. de A. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S., et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 4, p. 55-70.

POR UMA EPISTEMOLOGIA DE ESCUTA DAS VOZES INFANTIS: ALGUMAS QUESTÕES DE PESQUISA (COM) PARTILHADAS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

Andréa Gonçalves
goncalves.silva2006@ig.com.br
Fabiane Florido de Souza Lima
fabianeflorido@gmail.com
Maria do Nascimento Silva
marycla.maria@gmail.com
Nayara Alves Macedo
nayara_macedo@yahoo.com.br
Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as)e Diversidade Cultural –UERJ/FFP/PPGEDU

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões a partir das experiências vivenciadas por quatro pesquisadoras que desenvolvem suas pesquisas no município de Niterói. Tais pesquisas têm em comum o diálogo sobre as questões relacionadas à organização dos *temposespaços* (ALVES, 2004) institucionais da pequena infância. Apontamos em nossa discussão a compreensão da epistemologia da escuta das vozes infantis, *auscutando* (ROCHA, 2008) as crianças através das suas múltiplas linguagens, contemplando a dimensão de suas ações e suas significações no percurso investigativo. As quatro pesquisas são fundamentadas a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância, (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2007, 2011; FARIA & FINCO, 2011;). Os pontos de diálogos entre as pesquisas são os relacionados aos desafios de pesquisar ***COM*** e não apenas sobre a pequena infância, assim sendo, nos desafia a contemplar o ponto de vista das crianças. O enfrentamento de pesquisar com as crianças, coloca nossas pesquisas em discussão com os estudos decoloniais (FARIA, 2011) que pensam dentre tantas questões: a necessidade de reencaminhamento do processo de produção cientifica, especialmente, a ruptura da prática de silenciamento das vozes de tantas culturas, sujeitos e saberes, que ao longo da história da ciência foram considerados como pouco importantes, sobretudo, as crianças pela questão do adultocentrismo (ROSEMBERG, 1985) que (ainda) fundamenta de forma hegemônica as relações com a(s) infância(s). As pesquisas estão sendo realizadas em Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs. Trata-se de estudos nos quais os encaminhamentos epistêmicos e metodológicos contemplam a investigação qualitativa de cunho etnográfico, resultantes da prática docente de professoras pesquisadoras da educação com crianças pequenas (0 a 5 anos). A pesquisa realizada por Silva (2016) teve por objetivo investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês

num espaço público de educação infantil. O trabalho de Lima (2016) versou sobre a organização dos *temposespaços* que os coletivos infantis vivenciam numa jornada de nove horas diárias dentro de uma escola da pequena infância. A de Macedo, ainda em construção intenciona pesquisar com crianças numa escola da(s) infância(s), propondo diferentes possibilidades de ver, dizer e escutar a(s) infância(s), e o de Gonçalves (2017) percorre caminhos de crianças em seu cotidiano numa escola da infância, refletindo a partir dessas vozes nas Rodas de Conversa e seus Registros com desdobramentos no currículo praticado de uma Unidade de Educação Infantil Pública.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM NOSSAS PESQUISAS

Por muito tempo as crianças foram impedidas, silenciadas de significarem/ dimensionarem/ narrarem a sua própria existência. Sendo enxergadas pelo que elas "ainda não têm" "ainda não são" vivenciam a sua exclusão da ordem social, memorizadas pelo discurso político, consideradas como sujeitos passivos na construção e determinação das sociedades em que vivem.

A experiência da infância parece reclamar por ser epistemologicamente vista, é preciso inverter esse olhar para "pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade" (KOHAN, 2007, p.41).

A sociologia da Infância nos trouxe um olhar descentrado para as crianças, alargando as possibilidades teóricas de pensar a infância, para além do *métier* de aluno, rompendo com as perspectivas biologistas e psicolagizantes e sua força prescritiva. Na procura de um diálogo que valorize as crianças como atores sociais, que também disputam com o mundo adulto, suas vozes, pontos de vista, experiências. Sustentando o desafio político, teórico e metodológico de considerar o protagonismo infantil, autoria social, culturas infantis, as formas como as crianças pensam, refletem e interagem no/sobre/com o mundo social.

Florestan Fernandes (2004) foi um dos pioneiros ao explorar as especificidades e a diversidade das crianças brasileiras. Em sua pesquisa "As trocinhas do Bom retiro", coletou várias brincadeiras de rua, atreladas ao folclore, vivenciadas por crianças em São Paulo. O sociólogo ao observar, analisar e registrar o modo como às crianças constroem seus espaços de sociabilidade, as características dessas práticas sociais, as culturas dos grupos infantis marcou um grande avanço no campo dos estudos da(s) infância(s), fazendo emergir a sociologia da infância no Brasil.

Tal reconhecimento das crianças como atores sociais, envolvidas pelas questões culturais, sociais e históricas do seu tempo, nos revela a potência

da(s) infância(s). A importância de visibilizar aquilo que as crianças produzem e narram no seu cotidiano, pois elas possuem suas lógicas próprias, seus pontos de vista e formas particulares de ação sobre o mundo.

Arendt (2000) nos encaminha para uma concepção de infância ao se referir à criança como recém-chegada[26] ao mundo, este conceito nos mobiliza a pensar a criança que descobre o mundo que a cerca não adjetivada pela falta ou redução, mas como alguém que se abre ao novo mundo e o experimenta, inventa, significa. A experiência da chegada anuncia a criança que também pode ser o estrangeiro, viajante. Impulsionando-os a novos começos, pois aquele que nasce e/ou chega ao mundo existente e aberto às transformações, é o portador da novidade "pelo fato de ter nascido, é um novo começo, e seu poder de começar pode muito bem corresponder a esse fato da condição humana" (ARENDT, 2000, p.191).

René Schérer (2009) retoma o conceito deleuziano do *devir-criança* pararomper com o sentido cronológico em que a criança é vista como uma promessa de futuro, mas desprovida do presente, propondo linhas de fuga aos padrões e modelos impostos dos adultos. "Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica" (SCHÉRER, 2009, p. 193). É também resistir à ideia de a criança ser pensada sempre em função do adulto em que ela deverá se tornar.

O autor possui uma visão estética da infância, restituindo a potência do seu viver e a sua inserção social criativa, pretendendo favorecer o surgimento de uma sociedade de crianças. Para Schérer a conotação espacial do lugar que a criança ocupa é considerada essencial "Em vez de o que é uma criança? A pergunta correta é a seguinte: qual sua posição e seu lugar?" (SCHÉRER, 2009, p.204). Ao procurar definir o lugar ocupado pela criança, percebe a menoridade política que cerca a infância, oprimida pela tutela, ótica da infantilização, e das incapacidades. Destacando que o que dizemos de menoridade não tem a ver diretamente com a idade, mas como o próprio Schérer esclarece "a menoridade tomada no sentido de um "pôr a mão em cima" (mainmise), de uma posse, de uma dominação, do escravo, da mulher e da criança" (SCHÉRER, 2011, p.68).

Qual a saída para essa menoridade? O autor nos faz um convite, pensar a *menoridade maioritária*, no sentido de não destituir as crianças dos direitos já conquistados – seu *estatuto minoritário* – mas expandi-los, subtraindo os interditos da submissão, fazendo valer a sua participação social e politica na sociedade. Resistindo a qualquer entrave que aprisiona ou destitua a infância

[26] Tomo como empréstimo o termo "recém chegados" de Hannah Arendt (2007, p.17) utilizado pela autora em seu livro *A condição humana.* A autora, neste trecho, faz uma abordagem às três atividades da condição humana (labor, trabalho e ação) e afirma que *" a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, agir."*

do que lhe é caro: "impulsão, inovação, abertura aos possíveis, disponibilidade" (SCHÉRER, 2011, p.69).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Macedo, mesmo que ainda muito embrionária, assume o desafio político-epistêmico de romper com os estudos que tomam as crianças como meros objetos. Buscando problematizar a condição autoritária de quem traduz o outro, descobrindo como as crianças produzem seus saberes, nas suas relações intra e intergeracionais. A partir de um olhar de dentro, centrado na complexidade do seu lugar de fala "munida pelas circunstâncias históricas que anunciam/denunciam a presença de discursos e práticas com profundas assimetrias de poder político e cultural" (TAVARES, 2009, p.8). Inventariar modos, evocando um surpreender-se com as crianças portadoras de inéditos, ao comunicar o que elas pensam/ questionam/ interpretam de sua experiência de ser/estar criança, insurgidas em contextos de vida coletiva.

Considerando a imprevisibilidade do cotidiano, entendendo que esse conhecimento não nasce de verdades estereotipadas sobre o mundo infantil, mas exige um arriscar-se, desafiar-se, caminhar na incerteza compartilhando essa autoria com as crianças na pesquisa, parceiras dessa investigação. Sobretudo apostando na *dúvida como método*, no olhar de estranhamento, na escuta sensível e na observação atenta das diferentes infâncias que nos atravessam e nos desafiam ao *encontro com elas* no cotidiano da escola da(s) infância(s).

A professora que vem se forjando pesquisadora, persegue na pesquisa em curso a postura investigativa de quem pesquisa o seu *saber fazer* – as práticas e conhecimentos tecidos na escola da(s) infância(s). É impelida a olhar para as crianças em constante movimento, percebendo sua presença física, material, compartilhada no cotidiano da educação infantil, tentando se afastar das armadilhas das generalizações das categorias estandardizadas, neutralizando as simplificações e reducionismo que permeiam os estudos e pesquisas *sobre* as crianças, assim como nos aponta Tavares (2009).

> Compreender a natureza de uma pesquisa, a partir de suas condições de existência, significa afirmar que não existe algum regime de verdade *a priori.* Significa compreender que qualquer tipo de saber-prática é uma invenção humana, possuindo uma utilidade e verdade limitadas a um certo espaço-tempo. Creio que essa forma de pensamento nos coloca em confronto com os paradigmas positivistas e cientificistas que buscam um conhecimento verdadeiro, definitivo e essencial sobre a realidade investigada. (TAVARES, 2009, p.6)

Afinal, como sensibilizarmos os nossos sentidos para compreendermos as crianças pequenas a partir de suas próprias vozes[27] e pontos de vistas?

[27]Reconheçemos as vozes das crianças, como todas as formas que elas possuem para se

Como romper com a lógica colonizadora da escuta, que tende a subalternizar as narrativas infantis ao referencial adulto? É possível inverter esse postulado de forças que hegemonizam e subjulgam os sujeitos? Tendo em vista, o que Tavares nos alerta:

> (...) face às circunstâncias históricas e culturais em que nos situamos como sujeitos sociais, cuja matriz societária autoritária, excludente e hierarquizada, dificulta, senão interdita, as relações sociais pautadas na horizontalidade, no entendimento e na aceitação do outro como *legítimo outro.* (TAVARES, 2009, p 52)

Para tanto, propomos em investir em um movimento que interroga todo um legado cultural da colonialidade, e suas estruturas de poder e subordinação, que continuam arraigadas e enredadas nas relações sociais, perpetuando a exclusão e silenciamento dos sujeitos. Assim nos debruçamos nos estudos pós-colonialistas, que reivindicam a legitimidade cientifica dos povos subalternizados, incluindo a criança, foco do nosso olhar. Em diálogos com estes estudos que não só romperam com as relações de poder exercidas pelo pensamento adultocêntrico, desconstruindo verdades e certezas absolutas sobre as infâncias, mas "ajudam-nos a pensar as relações desiguais nas explicações ou compreensão do mundo contemporâneo, a partir de uma concepção não fundacionalista e antiessencialista" (FARIA e FINCO, 2011, p.4).

Historicamente as relações entre crianças e adultos foram sendo constituídas a partir da colonialidade do poder do adultocêntrismo, pautada nas relações de dominação e controle, as crianças foram sendo demarcadas pelas ausências e urgências referenciadas pelo outro, sendo reduzidapelo sentido da falta, dos dissabores da distância entre o que é e o que deveria fazer/ser, tendo o adulto como padrão legitimo a ser progressivamente alcançado.

O olhar adultocêntrico interdita as crianças da sua potência, pois está sedimentado na ordem binária e psicologizante, que contribui para a conformização de papéis a serem desempenhados pelas crianças. Circunscritas a um eterno vir a ser, as crianças são classificadas e categorizadas por acepções universalistas e generalizantes que as desapropriam das suas experiências.

Eliana Macedo et al. (2016) concebe o adultocêntrismo como um dos dispositivos coloniais mais naturalizado na sociedade, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores.

> O adultocentrismo pode ser compreendido como "a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador" (ROSEMBERG, 1976, p.

comunicarem, incluindo o seu próprio silêncio.

> 17-8). Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder sobre as crianças, concebendo-as enquanto "as Outras": aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornar sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial. (MACEDO et al. 2016, p.40)

As crianças subalternizadas historicamente são cerceadas por um cientificismo colonizador que ainda instaurado continua a produzir imagens distorcidas das infâncias. Cabe ressaltar, que as relações de poder que permeiam as infâncias, acompanham os processos de violência e desumanização que produzem o *outro,* gestado pela dominação, exploração econômica e política de um povo sobre outro (FARIAS et al, 2015).

Como enfrentarmos as lógicas excludentes de negação do outro que clandestiniza modos de pensar e agir? Como abrirmos espaço pra outras/novas concepções culturais, políticas e sociais? De que modo, podemos produzir fissuras nessa estrutura de padrão de dominação que instaura processos formativos que disseminam desigualdades e desumanização? São questões que nos inquietam, nos movem e nos desafiam cotidianamente em nosso fazer *com* as crianças pequenas.

Na busca por responder esses e outros questionamentos acerca das crianças e suas infâncias, nos deparamos com o cotidiano das escolas de Educação Infantil e o contexto onde nossas pesquisas se deram. Nessa perspectiva, o olhar da professora assume outro foco, outra necessidade diante das crianças. Tornamo-nos professoras pesquisadoras na busca por conhecer mais esses recém-chegados, para assim não cooperarmos com o padrão de dominação adultocêntrico e pensar com a criança, seu cotidiano na escola da infância com um currículo praticado e sobre uma revisitação da teoria e prática docente, o que nos remete a uma longa jornada de pesquisas, leituras/releituras e adensamentos teóricos e epistêmicos, tendo em vista que

> a professora que reflete sobre sua prática, que investiga o processo vivido pelos seus alunos e por ela mesma, vai descobrindo que há outros significados que precisam ser explicados (MARTINS, 1993) e vai tornando-se pesquisadora-professora pesquisadora. (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES, 2001, p.85, in GARCIA & FILHO)

As autoras reafirmam a relevância da pesquisa na prática docente trazendo um trecho de Freire, de seu livro *Pedagogia da autonomia* para a discussão ao destacar que "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE,1997, p. 32) apontando que o indagar pode tornar-se como ferramenta valiosa neste processo de *(auto) formação*. Ao narrar tais experiências, vai-se estabelecendo reflexões a cerca desse fazer.

> Tal procedimento se fundamenta numa concepção que vê a narrativa como dispositivo detonador de um processo de reflexão, onde o sujeito-autor constrói a trama narrativa a partir de seus interesses e necessidades. (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES, 2001, p.86, in GARCIA & FILHO)

Nesse processo de construção e des/reconstrução de conhecimentos, como professora pesquisadora, que precisa refletir sobre sua prática ressignificando as experiências vividas neste contexto, faz-se relevante a consciência da incompletude e o desejo da busca, pois *"a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca"* (Freire, 2002, p. 61).

Pode ser que pareça redundante, mas lançamos mais uma questão que nos move, E por que pesquisar? Acreditamos que Freire (2002, p.14) tenha essa resposta ao afirmar: "*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 ainda complementa a definição de professor pesquisador acrescentando que: "*Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude." (Idem, p.21).*

O viés da pesquisa pode ser um caminho condutor à construção das brechas citadas anteriormente, pois à medida que pesquisamos, conhecemos, refletimos e chegamos mais perto da criança, de sua lógica, de seus saberes. A melhor forma de saber o quanto o cotidiano de escolas de educação infantil escolarizantes aprisionam ou silenciam as crianças, é conhecer quem são de fato seus sujeitos, do que são capazes e o quanto trazem consigo de conhecimento ao adentrarem esse espaço. Assim sendo, a escola cumpre seu papel de mediar o processo no qual:

> Aprender a descobrir e decifrar o meio, estimular a curiosidade infantil, a partilha, a ligação natural entre a linguagem falada e a escrita, é o papel do educador que, ao intervir e estimular, de forma natural, estará colaborando para o desenvolvimento de toda a vida afetiva da criança, sua necessidade de expressão (gesto, palavra, desenho, escrita) e de toda comunicação através do diálogo verbal (que será precioso na escola de educação infantil, se o/a professor/a souber escutar a criança) e a escrita dos acontecimentos infantis, suas descobertas, seus sentimentos, suas alegrias e suas surpresas. (FORMOSINHO, 2007, p.161)

Sob este aspecto, a pesquisa de Gonçalves (2017), faz uma discussão a partir das Rodas de conversas com crianças e seu Registro, refletindo sobre as experiências de linguagens vivenciadas neste dispositivo epistêmico metodológico. A escuta sensível as vozes das crianças, nesta pesquisa vai

de encontro a concepção de que a criança sabe muito pouco por ser recém-chegada e por isso dá-se muito pouca chance para que ela se expresse.

Entendendo que talvez, a escola da infância poderia, na concepção aqui escolhida, buscar auxiliar a criança a compreender o mundo, sempre respeitando os olhares de cada uma e estando sensível às suas falas, para que assim aconteça uma ligação entre as atividades escolares e os interesses das crianças. Dessa forma, entendemos ser de grande importância as Rodas de conversa, que precisam ser espaços para troca e construção de saberes que vão além de um tema, tendo em vista que a criança é participante neste processo e não um ser aguardando poder participar mediante a autorização do adulto.

Nessas conversas, todos têm a oportunidade de falar, discordar, alterar planejamentos anteriores, organizar a rotina diária, resolver problemas cotidianos, relatar suas vivências e planejar possibilidades de sistematizar os conhecimentos e até de burlar o sistema. Também é na Roda de Conversa que aparecem imprevistos/acontecimentos do cotidiano da educação infantil. Estes podem ser aproveitados, mesmo que possam ocasionar mudanças no planejamento estabelecido ou pensado para o desenrolar do encontro previsto.

Outra questão fundamental a ser considerada nessas conversas é o escutar, o que vai muito além do sentido funcional da audição. Trata-se do parar para prestar atenção à fala do outro, despindo-se das resistências e paradigmas pré-estabelecidos, tendo sensibilidade para ouvir o outro sem lhe tirar o direito de expressar-se com liberdade e respeito e tendo como prática pedagógica "*uma pedagogia transformativa, que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada*" (FORMOSINHO, 2007, p.14).

Do ponto de vista político e epistêmico, entendemos ser fundamentalouvir as crianças, isto é, buscar ouvir as crianças mesmo quando as crianças pequenininhas ainda não falam, não andam, nem respondem perguntas como as crianças maiores da creche. Escutar essas crianças ultrapassa o ato 'mecânico' e biológico de ouvir e decodificar palavras. Pressupõe um movimento de sensibilidade para escutar as outras formas de comunicação como, por exemplo, as linguagens corpóreas dos pequenos.

Nesse sentido, Silva (2016) buscou realizar uma pesquisa *com* os bebês e não apenas *sobre* os bebês. Reconhecendo que embora desejasse ter efetivamente uma relação horizontal e mais dialógica com os bebês, inúmeras vezes o adultocentrismo do lugar mal dito da pesquisadora foi matéria prima das relações, mesmo tentando ter uma reflexividade o tempo todo da pesquisa, isso porque ainda estamos muito distantes das crianças em termos de relações de poder, sociais, políticas, culturais e de tamanho físico.

Compreendemos que não é possível ao pesquisador (a) despir-se de seus conhecimentos e interpretações, mas foi feito por parte da pesquisadora

um exercício epistemológico de tentar olhar a partir de um ponto de vista epistemológico que não privilegie apenas a visão do adulto.

Vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis às lógicas infantis, uma sociedade atravessada por um modo de produção de conhecimento e relações que prioriza o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e da classe social mais privilegiada. Logo não é tarefa fácil concretizar efetivamente a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica.

Por vezes, falar de culturas infantis e participação das crianças em pesquisa pode gerar desconforto no mundo adulto, pois não compreendem como crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões no contexto social.

Nessa perspectiva, foi um desafio que Silva (2016) buscou enfrentar ao realizar sua pesquisa com os bebês, pois se fez necessário "treinar o seu olhar e escuta", para ter a percepção de outras formas de comunicação que não fosse principalmente a verbal, o choro, o riso, o balbucio dos bebês muito nos ensinam sobre eles e sobre os seus processos de interação e construção do conhecimento. Segundo a pesquisadora, é através do corpo que o bebê conhece e experimenta o mundo. Experimentação essa que envolve prazeres e desprazeres, brincadeiras, ou simplesmente o movimento dos olhos.

Ainda sobre o desafio de ouvir as crianças, Lima (2016) buscou com sua pesquisa pensar a possibilidade de reorganizar de forma compartilhada os espaços físicos e arquitetônicos para a jornada diária do coletivo infantil, intencionando uma maior qualidade no tempo de permanência deles nesse espaço. Tal estudo teve por objetivo investigar a configuração dos tempos/espaços numa escola pública de Educação Infantil e suas relações com a organização de práticas educativas favoráveis as aprendizagens e experiências sociais das crianças de 3 a 5 anos.

A "*geração de dados*" com as crianças foi feita de forma sistemática, já que se contava com a presença da pesquisadora diariamente na UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil[28], pois esta faz parte da direção. Pode-se dizer que a interação cotidiana prolongada no universo da pesquisa colaborou para tal. A pesquisadora utiliza o termo *geração de dados* e não coleta de dados, com base em Graue e Walsh (2003) que afirmam que os dados não 'andam por aí' à espera de serem recolhidos, ao contrário, eles provêm das relações e das interações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa.

Nesse percurso, uma das estratégias utilizada por Lima (2016) foi a de *auscultar* (ROCHA, 2008) os coletivos infantis para a constituição de uma escola voltada prioritariamente para as crianças através da assembleia, pois esta possibilita o direito de participação dos pequeninos nas decisões que envolvam o dia a dia da UMEI. Rocha (2008) utiliza o termo *auscultar* contrapondo-se

[28] Nomenclatura utilizada na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.

ao termo escutar/ouvir, pois este se associa a uma simples recepção de uma informação. Já quando se *ausculta* também se compreende a comunicação feita pelo *outro*, envolvendo sempre: recepção-compreensão-interpretação.

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, mais especificamente, foram as crianças de alguns grupos como: um grupo de 3 anos nomeados por eles como Turma Presente, um grupo de 4 anos da Turma Estrelinha e um grupo de 5 anos da Turma da Mônica, e que se colocaram como protagonistas da investigação. Não foram desconsiderados os outros grupos da educação infantil que fizeram parte também na observação e produção de dados. Os cenários contemplados na investigação foram os diferentes espaços utilizados no cotidiano pelos grupos. A participação da pesquisadora se deu no dia a dia, alternando os momentos da rotina dos grupos (refeitório, sala de atividades, brinquedoteca, atividades na quadra, etc.), visando observar/acompanhar e participar com as crianças, em diferentes momentos, do que acontecia entre elas nos distintos espaços e tempos da UMEI.

Segundo Lima (2016), sua pesquisa foi relevante, pois desafiou a pensar/praticar práticas educativas que construíssem coletivamente significados favoráveis ao coletivo infantil na jornada diária de nove horas, além de possibilitar a discutir questões relacionadas à organização dos tempos-espaços institucionais da pequena infância.

Um dos principais aprendizados apontados pela mesma em seu percurso de pesquisa foi o exercício da escuta. Como ouvir as vozes infantis no cotidiano da UMEI? Nos movimentos que fez para *auscultar* (ROCHA, 2008) essas pequenas vozes, mas de força tamanha, percebeu que as crianças, de uma forma ou de outra, são competentes, perceptivas, participativas e nos apontam caminhos e (des) caminhos para a nossa prática. Percebi que precisamos enxergá-las como "possuidoras de muitas possibilidades" (FINCO, 2015, p.234), assim também fica em mente que, como diz Russo (2007), o professor de educação infantil "não ensina nem dá aulas."

INCONCLUINDO...

Apesar das nossas pesquisas serem desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil distintas, elas se articulam no sentido de provocar o desafio de pensar/praticar práticas educativas que possam construir coletivamente significados favoráveis ao coletivo infantil na jornada diária de nove horas. Dessa forma, temos nos desafiado em buscar estratégias de *auscultar* as crianças e dentro do possível contemplar suas demandas.

Reconhecemos o importante papel de pesquisas colaborativas e em rede entre a Universidade e Escolas públicas. Especialmente a importância de pesquisas que envolvam os estudos Sociais da infância (s), um campo que ainda se encontra em consolidação.

Em nossos encontros de pesquisas conseguimos compartilhar como professoras e pesquisadoras uma experiência em comum: o respeito ético e epistêmico pela pequena infância. As múltiplas experiências de pesquisa com as crianças nos revelam as suas leituras possíveis sobre os nossos diversos papéis no cotidiano dos espaços educativos da pequena infância.

De fato, a escuta e o olhar, da professora às crianças, são ações determinantes a construção social do conhecimento, o registro da história, a integração do conhecimento e a ligação afetiva entre pessoas e objeto deste são potentes produtores e/ou ampliadores de cultura, da cultura da infância. Entretanto, para que de fato isso aconteça, faz-se necessário uma escuta sensível do professor às falas das crianças e um olhar voltado para estas. A criança precisa ser olhada como única e não como uma classe uniforme e inerte.

Sampaio (2004) em seu artigo sobre os imprevistos na sala de aula faz referência a Jackson (1998, p.197), que descreve o processo educativo como complexo e nada linear com uma metáfora poética: "o transcurso do processo educativo se parece mais com o voo de uma borboleta que com a trajetória de uma bala". Segundo ele, as salas de aula não são lugares escritos e ordenados, são espaços de acontecimentos caleidoscópicos, sobre os quais há possibilidade de controle apenas superficial. Nesta perspectiva, surge um questionamento: será que nós, professoras, estamos ou queremos estar na posição de mediadores da produção de conhecimentos, num deslocamento para o lugar de construção com os sujeitos e não mais para eles? Sampaio reforça essa ideia ao dizer:

> Além disso, o professor precisa ser flexível às colocações das crianças, entendendo que por muitas vezes o diálogo entre o pré--estabelecido e o contexto dos acontecimentos possa se dar no momento da reflexão da professora sobre sua prática, ajudando a perceber o movimento de produção permanente da vida, que não tem modelo, nem *script* previamente estabelecido, percebendo-se ela também como parte dessa complexidade eternamente incompleta, eternamente em produção. (SAMPAIO, 2004, p.28)

Nesta colocação, Sampaio destaca essa necessidade em ouvir o que as crianças falam, de flexionar-se a elas, o que indica movimentos, desdobramentos e até atravessamentos naquilo que se julga estabelecido. Remete a um sair, de fato, da posição de conforto para ser parte do processo de ensino aprendizagem num sentido de aprender ensinando e ensinar aprendendo com os demais sujeitos aprendentes também.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Gonçalves de. **A Roda de Conversa na escola da infância**: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil, 2017.163f. il. Dissertação Mestrado em Edu-

cação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange E. dos. (Orgs). **Infância e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de leitura no Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102)

FERNANDES. Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, vol.15.n.1 (43), jan. 2004.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Organizadoras). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

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

LIMA, Fabiane Florido de Souza. **"9/5": Tempo (s) e Espaço (s) na Educação da Pequena Infância numa Escola Pública do Município de Niterói**, 2016. 152 f. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

MACEDO, E. E. de; Santiago, F.; Santos, S. E. dos; Faria, A. L. G de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez.2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: 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. p.59-104.

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

ROCHA, Eloísa. 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. 43-51.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **Infâncias (In) visíveis**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 p. 27-60.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ **Devir-criança**: devir-maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer. Tradução de Gonçalo Zagalo Pereira. Universidade Nova de Lisboa, 17 de março de 2011. Disponivel em http://www.anped.org.br/sites/defaut/files/trabalho-gt17-3575.pdf acesso em: 16 de agosto de 2018.

SILVA, M.N**. O que aprendemos com os bebês?** Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores da UERJ/SG.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Entre o bilro e a caneta. In.: GARCIA, ReginaLeite. SERRALHEIRO, José Paulo. **Afinal onde está a Escola**? Profedições, 1 ed., 2005

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DISCUSSÕES EM TORNO DAS PESQUISAS DO NUPEIN

Kátia Adair Agostinho
katia.agostinho@ufsc.br
Gisele Gonçalves
elesigon@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância-NUPEIN

RESUMO

As discussões acerca da participação das crianças no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Rocha (1999). A preocupação em construir uma pedagogia mais respeitosa com os direitos das crianças e que leve em consideração suas especificidades geracionais é o que nos mobilizou a pensar e aprofundar nossos conhecimentos acerca da participação infantil, com o propósito de colaborar para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e possibilitem a formação e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais e da justiça social com a contribuição do ponto de vista das crianças. Encaminhamos nossas pesquisas na direção de aprofundar orientações para a ação pedagógica que levem em conta a heterogeneidade da infância, reconhecendo a educação infantil como "tempo de direitos", "contemplando os Direitos Fundamentais de Proteção, Provisão e Participação e considerando as diferentes dimensões da constituição do sujeito-criança, percebendo-o como um outro a ser ouvido e recebido" (ROCHA, 2007, p.4). No quadro geral das pesquisas do NUPEIN, temos um conjunto de cinco pesquisas com o foco na discussão em torno da participação das crianças: Vasconcellos (2010); Franzoni (2015), Agostinho (2010); Vasconcellos (2017), Gonçalves (2018), sendo duas dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e um doutorado em andamento, respectivamente. Dentre as discussões apresentadas, destacamos que a participação da criança no processo educativo-pedagógico é fulcral para a estruturação e vivência de um projeto de educação emancipatório e inclusivo, que se constitui em uma docência na educação infantil marcada pelo encontro com a alteridade da infância, que intencionalmente conta com o ponto de vista das crianças, considera seus modos próprios de se expressarem e preserva e respeita a ação humana e suas singularidades, a partir de uma concepção dialógica da política e da democracia. Nesta comunicação, após apresentarmos as pesquisas do núcleo que se dedicaram a pensar a participação das crianças na educação infantil e nossas defesas mais gerais acerca do tema, ateremo-nos a alguns aspectos das pesquisas de Agostinho (2010) e dos estudos de Gonçalves (2018). Agostinho renova e atualiza nossas defesas em torno da democracia e seus sentidos, especialmente em um momento de radical ataque, não só no Brasil, mas no mundo, à nossa posição, que exige pensar a democratização

do país e, assim, pensar a democratização da própria educação. Por sua vez, o levantamento da produção científica no banco de teses e dissertações da CAPES, de 2007 a 2017, feito por Gonçalves, a partir do descritor participação das crianças na educação infantil constata que, até este momento da pesquisa, a temática da participação das crianças tem adquirido importância nos trabalhos acadêmicos, revelando a necessidade de problematizar e aprofundar a concepção de participação.

Palavras-chave: Criança; Educação infantil; Direitos de participação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a participação como um direito da criança a partir da trajetória de estudos e pesquisas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância – NUPEIN (CED/UFSC).Nosso esforço em nos debruçar sobre a temática da participação infantil consiste na defesa de uma docência que considere os modos próprios das crianças, seus pontos de vista geracional, considerando-as como sujeitos participativos dos processos que dizem respeito às suas vidas e que respeite a heterogeneidade da infância, no entrecruzamento com as políticas inclusivas de classe, étnico racial, geracional, de gênero e que reconheçam a educação infantil como tempo de direitos.

Na retomada dos percursos de pesquisa desenvolvidas pelos pesquisadores do NUPEIN, que tiveram assentados na defesa do direito a participação e no engajamento para a garantia dos direitos universais das crianças nos contextos coletivos de educação infantil e na sociedade, temos um conjunto de cinco estudos, sendo dois em nível de mestrado e três em nível de doutorado que serão apresentados no primeiro momento desta comunicação. Após destacarmos alguns aspectos das pesquisas de Agostinho (2010), em que a autora renova e atualiza nossas defesas em torno da democracia e seus sentidos, especialmente em um momento de radical ataqueà nossa posição, não só no Brasil, mas no mundo, exige pensar sobre os processos de democratização do país e sua relação com a educação. Por fim, apresentamos o levantamento da produção científica realizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES, de 2007 a 2017, feito por Gonçalves (2018) sobre a participação das crianças na educação infantil em que a autora constata que a temática tem adquirido importância nos trabalhos acadêmicos, e revela a necessidade de problematizar e aprofundar a concepção de participação.

Direito à participação na produção do NUPEIN

Os estudos e pesquisas do NUPEIN têm se dedicado a contribuir com o campo de estudos da Pedagogia da Infância, mais precisamente de uma Pedagogia da Educação Infantil, que compreende a docência de forma relacional, o que nos permite pensar o lugar que a criança ocupa na prática educativa-pedagógica, a qual reconhece a necessidade da efetiva participação de todos os

sujeitos envolvidos, na defesa da criança como sujeito de direitos[29]. Portanto, temos buscado construir um caminho que evidencie as crianças como atores sociais, partícipes na construção e determinação das suas vidas. Trata-se de um esforço coletivo, no qual se tem proposto a organização dos processos educativos, com tempos,espaços, materialidadese vivências, que demarcam a especificidade da docência com as crianças de 0 a 6 anos, para que seja efetivado os direitos das crianças de participação, numa construção de um projeto educativo democrático e emancipatório, em que a cidadania é vivida na prática cotidiana dos contextos educativos-pedagógicos das creches e pré-escolas, negociada nas diferentes relações que neles se estabelecem (AGOSTINHO, 2010).

Noconjunto de nossos estudos, tivemos quatropesquisas defendidas que tiveram como objeto de investigação a participação das crianças, sendo duas teses de doutorado e duas dissertações de mestradoe mais um estudo de doutoramento em desenvolvimento, conforme tabela 1:

Tabela 1: Participação das crianças em torno das pesquisas defendidas no NUPEIN

Autora	Título
Kátia Adair Agostinho (2010)	Formas de participação das crianças na Educação Infantil.
Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2010)	"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças nas relações pedagógicas: um estudo de caso na educação infantil.
Juliana Ribeiro Alves Franzoni (2015)	Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal.
Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2017)	Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.

Fonte: elaboração das autoras (2018).

A partir da leitura na íntegra dos trabalhos, buscou-se uma aproximação a partir de um protocolo de leitura, contendo objetivos, metodologia, local, sujeitos de pesquisa, autores referências dos estudos e uma primeira aproximação às concepções de participação infantil.

A pesquisa de Agostinho (2010) buscou compreender as formas de participação das crianças em seu contexto educativo pré-escolar, no intento de pensar práticas pedagógicas democráticas, justas e de inclusão social. Utilizou-se o caminho metodológico da etnografia com crianças, numa pré-escola de um contexto italiano, a partir dosregistros de campo e fotografias, em diálogo com os estudos da Sociologia da Infância.

[29]Assumimos o diálogo com os estudos que buscam reafirmar os desafios da participação nas diferentes esferas da sociedade e, sobretudo, nos espaços institucionais de educação, no entrecruzamento do direito da criança à proteção e provisão, advindos com maior evidência na relação da responsabilidade dos adultos pelas crianças.

A autora apresenta uma defesa de uma *democracia comunicativa*, com vistas a reconhecer a diferença e de preservar a pluralidade, ressalta que a participação das crianças tem de ser considerada para além de um direito, "mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação", como um modo efetivo de contraposição a governação opressora e à construção da justiça social. Para isto, as condições objetivas das unidades educativas, atrelada às políticas públicas são apresentadas como elemento fulcral para a constituição da prática pedagógica, com base noatendimento às demandas, desde a preocupação com a formação inicial substancialmente profunda e crítica, até a necessária formação continuada contextualizada e permanente, bem como, salários justos, com infraestrutura adequada etc. (idem, p. 97-98).

Neste encontro geracional, há a necessidade do aadulto se posicionar em uma relação sensível e atenta para acompanhar, em suas jornadas educativo-pedagógicas, as intenções, os sentimentos, expressões e apreender a complexidade da participação das crianças, a qual envolve suas dimensões corporais, movimentos, gestos, afetos, amizades, sentimentos, humor; "as culturas da infância como constituidora de sua identidade geracional e suas produções culturais" (AGOSTINHO, 2010, p.125).

> No fundo, o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas. A participação é aqui defendida como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 5 anos. Para que a Educação Infantil erija-se sobre práticas democráticas, inclusivas das diferentes racionalidades e se construa justa, que só se efetivará quando espaços e tempos pedagógicos forem intencionalmente organizados, disponibilizados para dar vazão, acolher, incluir os pontos de vista das crianças, expressos por diferentes linguagens. (idem, p. 312)

Vasconcelos (2010, p. 22), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo "[...] revelar a intencionalidade pedagógica subjacente às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil". Para isto, a partir de uma observação participante em uma instituição de educação infantil pública do município de Florianópolis com crianças de três a seis anos, com uso dos recursos dos registros escritos, filmagens e fotografia, a autora indica a realização de um "estudo com inspiração etnográfica". O uso de questionário e entrevista com os profissionais da unidade e análise documental também foram recursos utilizados pela pesquisadora. O estudo tomou como referencial teórico a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância em interlocução com outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, Psicologia e Filosofia. Dentre os resultados localizados, Vasconcelos (2010, p. 162-164) salienta que na relação pedagógica ainda existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças eevidencia importantes dimensões das

relações sociais estabelecidas no contexto educativo: as crianças fazem parte de um grupo geracional oprimido;as crianças produzem cultura e são agentes sociais; a relação dominação/subordinação não é linear; as ações e as relações pedagógicas sofrem constrangimentos estruturais, sociais, culturais e emocionais; a lógica de participação das crianças é diferente da definição de participação dos adultos; a participação efetiva das crianças nas relações pedagógicas exige o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos com especificidades próprias; e que para uma prática democrática na educação infantil, a documentação pedagógica torna-se fundamental. Por fim, a autora (2010, p.165) aponta que

> Tornar a criança partícipe da relação pedagógica não significa deixar de tomar decisões sobre o que acontece ou de se ausentar da orientação das propostas educativas, mas de partilhar com elas – as crianças - o direito de participar das tomadas de decisões e de levar em consideração o que fazem, pensam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações.

A dissertação de Franzoni (2015) buscou compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como estas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância. Em diálogo com a Pedagogia da Infância, com autores que têm se dedicado aos estudos e pesquisas na área da educação Infantil, foi realizado um estudo de caso numa creche pública municipal, com análises documentais, observações do cotidiano educativo, entrevistas com os profissionais, bem como questionários com os familiares. Em sua pesquisa, apresenta que ainda vivemos uma lacuna entre o discurso da necessidade de uma prática educativa democrática, os avanços na legislação e sua efetivação nas instituições de educação infantil. "Ainda que a gestão democrática esteja regulamentada, os sujeitos que compõem o espaço educativo das instituições de educação infantil ainda sinalizam a necessidade de ampliar os aspectos participativos" (2015, p. 153). Neste sentido, a autora defende que um projeto participativo implica construir um projeto coletivo de participação, um projeto que promova a participação não apenas em momentos pontuais como em reuniões, eleição de diretores e conselhos de escola. É necessário, antes de tudo, envolver a todos da instituição educativa.

Ainda à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância em intersecção com a Sociologia da Infância, Vasconcelos (2017, p.51), em seu estudo de doutorado, apresenta como objetivo geral "compreender as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações pedagógicas num contexto de educação infantil a fim de identificar as possibilidades para uma efetiva ação pedagógica democrática". A autora adota o caminho metodológico da pesquisa participante em uma instituição de educação infantil municipal e toma como premissa que a "[...] ação pedagógica se constitui no emaranhado dos determinismos estruturais e que é preciso refletir acerca destes, afim de possibilitar uma ação pedagógica condizente com as potencialidades participativas das crianças" (2017, p. 15). É apresentado dimensões, limites

e potencialidades da participação infantil nas ações pedagógicas a partir da sistematização dos dados encontrados em três categorias: ações Pedagógicas pautadas a partir do planejamento; ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças; e ações Pedagógicas pautadas nas ações das crianças, além de serem apresentadas as possíveis confluências entre as três categorias, perpassadas pelo tempo, espaço, conteúdo e formas das relações:

> [...] as participações das crianças redefiniam as ações pedagógicas através de outros modos para além das negociações verbalizadas. O ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo. (VASCONCELOS, 2017, p. 270)

Os estudos, de um modo geral, buscaram compreender as bases epistemológicas, formas de participação das crianças, a participação infantil na ação pedagógica, gestão democrática e práticas participativas na educação infantil. Todos foram realizados em instituições públicas de educação, com crianças, profissionais e familiares; dialogam com diferentes áreas, especialmente, a pedagogia, sociologiae filosofia; adotaram como metodologias a etnografia, estudo de caso e a pesquisa participante, com base na observação com diferentes tipos de registros: diário de campo, registros fotográficos e fílmicos, foram realizados tambémquestionários e entrevistas com adultos.

O conjunto de nossas pesquisas contribuem para pensarmos acerca da participação infantil nas ações pedagógicas na educação infantil, as quais não podem ser distanciadas da ação das crianças na relação com o adulto, ou seja, um lugar de aprender com as crianças, de construir uma proposta coletiva de mundo e de sociedade. A preocupação é pensar uma pedagogia que respeite os direitos das crianças, que considere sua participação como elemento constituinte da ação docente, na produção e afirmação dos direitos sociais, com um projeto de educação emancipatório que considere os modos próprios das crianças de se expressarem, que preserva e respeita a ação humana em suas singularidades, com uma concepção dialógica da política e da democracia (AGOSTINHO, 2010).

Trata-se de reconhecer a criança por ela mesma, enquanto um sujeito capaz de dizer o que sente, pensa, sabe e produz, no reconhecimentocomo um ator social, de modo que sejam respeitadas enquanto seres humanos que fazem parte da realidade social, sobretudo, para a possibilidade do diálogo, do confronto com a diferença e como uma possibilidade de garantia efetiva dos seus direitos.

A educação infantil com a participação das crianças

A discussão sobre participação das crianças que realizamos (AGOSTINHO, 2010) foi localizada nas práticas educativo-pedagógicas na educação infantil,

que envolveu meninas e meninos de 0 a 6 anos e seu professor e professora, concebendo a participação como a consideração do ponto de vista das crianças na estruturação dos espaços tempos educativos-pedagógicos, suas relações e vivências. Tendo em conta que a consideração é do ponto de vista de todas as crianças, sem qualquer limite para que seja acolhido, em que pesem idade, modo de comunicação, ritmo, posição que ocupa no grupo, ideia que expressa etc.

Essa defesa se ancora na ideia de democracia que é construída nas relações travadas cotidianamente, ali onde a cidadania é vivida e tramada no convívio entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo-pedagógico. Para tanto, esse princípio necessita ser perseguido pelo projeto educativo da instituição, insistente e intencionalmente, na perspectiva de uma educação democrática, o que exige a opção por esse encaminhamento e o esforço coletivo de sua tradução nas práticas cotidianas.

Nossas discussões sobre a participação das crianças são advindas das políticas de inclusão, cenário em que defendemos a geração como categoria a ser reconhecida no plano geral das lutas pela dignidade e o direito à vida de todos e todas. A geração, juntamente com raça-etnia, gênero, classe etc. compõem o cenário das imensas desigualdades globais, acentuadas em nossa região das Américas e sobremaneira em nosso país.

Claro está a dificuldade de prosseguir sem que antes possamos nos retirar de uma proposta de democracia nos moldes mercantilistas e à serviço da manutenção da ordem atual em que o capitalismo – financeirizado e neoliberal – leva seu projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária. Em um contexto que se associa às forças conservadoras que ascendem ao poder e geram maisviolência e barbárie (ROLNIK, 2018). Nesse quadro de corrosão da linguagem, de perversão da enunciação, de inversão do valor das palavras e do sentido do discurso em que a democracia se encontra em um descrédito abissal, como pensar/defender a democracia?

A defesa da democracia, em diálogo com os movimentos feministas, sem com isto concebê-la como único caminho possível, inspirou-nos e colaborou para pensar uma democracia ao alcance das crianças. A democracia comunicativa de Iris Young (1997) reconhece a diferença e favorece a pluralidade, amplia as possibilidades de práticas democráticas inclusivas e enriquece as práticas pedagógicas na educação infantil nos seus princípios éticos e políticos.

A defesa de uma educação infantil *com* a participação das crianças na educação infantil é fulcral para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e vençam modelos adultocêntricos, e assim, contribuam na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais. As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm "voz", são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para expressar seu ponto de vista, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em *ouvir suas vozes*.

A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, com uma concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a imprescindibilidade de considerarmos seu ponto de vista, expressado por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas pedagógicas. Assim realizamos a (re)invenção de uma democracia ao alcance das crianças de 0 a 6 anos na cotidianidade da educação infantil, com a cidadania vivida e a consideração de todas as formas comunicacionais pelas quais expressam seus pontos de vista, fundamentalmente o corpo, os afetos, o humor e as brincadeiras, que reverberam na estruturação de seus espaços, tempos e vivencias educacionais.

A ação pedagógica que sistematicamente apreende o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e os acolhe na estruturação e organização do cotidiano pedagógico, apoia os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e inclui as diferenças na construção do bem comum, está atenta às práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder na vida em comum.

As relações democráticas são processos criados pelos participantes, algo vivido, a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social, evitando-se a reprodução de modelos adultocêntricos, considerando-se a diferença e a diversidade. A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta.

Dialogo com estudos recentes sobre a participação das crianças

Gonçalves (2018) levantou a produção científica sobre a participação das crianças na educação infantil no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), comodescritor (palavras-chave) "participação infantil"[30], sem especificar inicialmente atemporalidade e a relação com a educação infantil. Neste processo, localizou-se 38 trabalhos nas áreas delimitadas pelo banco: ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, entre outros.

Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todos ostrabalhos localizados com o descritor, foram selecionadossete (07) trabalhos com os seguintes critérios: a temporalidade de 2007-2017; estudos com o foco na participação das crianças e realizados nos contextos de educação infantil. As

[30] As idas e vindas no processo de levantamento das pesquisas culminou em outros descritores utilizados no banco de dados, tais como: direito a participação; participação das crianças; direito da participação das crianças; participação e educação infantil. Para a seleção desta comunicação, assumiu-se o diálogo com os trabalhos localizados especificamente com o descritor "*participação infantil*". Ressalta-se o uso das aspas por ser uma estratégia de delimitação do banco de dados para a localização de trabalhos específicos com o descritor e não com as palavras isoladas.

demais pesquisas não compuseram o estudo por estarem vinculados aos anos iniciais do ensino fundamental, às crianças na cidade, em espaços públicos, bem como organização social ou espaços de acolhimento institucional[31].

Tabela 02: trabalhos selecionados sobre participação infantil na educação infantil (Banco da Capes):

Autor	Título
1.Clarice Verissimo Isaia (2007)	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância
2. Michele Guedes Bredel de Castro (2010)	O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?
**Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2010)	"Você vai ter que aprender a desobedecer!" a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil"'.
3. Lilian Francieli Morais de Bastos (2014)	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.
4. Cristina Aparecida Colasanto (2014)	Avaliação na educação infantil: a participação da criança.
**Juliana Ribeiro Alves Franzoni (2015)	Gestão Democrática e Práticas Participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal
5. Queila Almeida. Vasconcelos (2015)	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem
6. Leandro Henrique de Jesus Tavares (2015)	Educação infantil e direito: o que dizem as crianças'
7. Adriana Aparecida Rodrigues da Silva (2017).	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.
** Giselle Silva Machado deVasconcelos (2017)	Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.

Fonte: Levantamento da Pesquisadora (2018).

Do total de trabalhos selecionados, sete são dissertações e uma tese de doutorado, os quais se pautam, de um modo geral, nos referenciais da Sociologia da Infância, Geografia da Infância, Teoria-Histórico Cultural e base materialista histórica-dialética. Os principais percursos metodológicos adotados foram a pesquisa de campo, pesquisa-ação, etnografia (empregado enquanto inspiração) e pesquisa documental. Os instrumentos utilizados se pautam na observação, os registros de campo, os desenhos das crianças e suas

[31]Os trabalhos de Vasconcelos (2010), Franzoni (2015) e Vasconcelos (2010) sinalizados por ** na tabela 02, não serão retomados nesta sessão, por já terem sido apresentados anteriormente no item *Direito à participação na produção do NUPEIN.*

falas, entrevistas e questionários com os profissionais, famílias e comunidade educativa.

A dissertação de Isaia(2007, p.171) aborda a participação infantil nos processos de gestão na educação infantil, tem como objetivo "analisar situações de participação das crianças na gestão escolar e possibilidades de efetivar novos caminhos de gestão com elas", o qual indicou, fundamentadoem um estudo em instituição pública, uma necessária descentralização de poder dos adultos que trabalham nas instituições de educação infantil.Segundo o autor, os adultos percebem as crianças como capazes de participar na gestão institucional com especificidades distintas dos adultos. Apresentam, no entanto, ressalvas quanto a essa participação das crianças, ao relacionar a possibilidade de participar com a idade cronológica, pois as crianças menores não teriam condições para tal. Ao mesmo tempo em que alguns adultos consideram a necessidade de uma "autorização" perante as crianças em situações do cotidiano; já outros têm a compreensão de que as crianças já atuam de diferentes formas e participam na gestão institucional. Também há a percepção de que a relação de afeto possibilita que as crianças se sintam confiantes de seus conhecimentos e na relação com o outro, "[...] e que esse afeto tem importância dentro do seu grupo, o que faz com que percebam a responsabilidade de assumirem decisões coletivas, estabelecendo co-autoria, ou seja, co-responsabilidade dentro do espaço" (idem, p. 174).

Castro (2015, p. 25), em sua pesquisa de doutorado, analisa o direito da criança de participação no processo educativo sob o ponto de vista das crianças da educação infantil, aponta que "a perspectiva das crianças sobre direito é a de que direito é agir corretamente e aquele indivíduo que deixa de cumprir com o seu dever deve ser punido; e a de que direito está relacionado à lateralidade direito – esquerdo". A autora também identificou que a maior parte das crianças que participaram da pesquisa, consideraram que tem direito a brincar, direito à moradia, à proteção e à participação. Ressalta que a principal instância de participação na educação infantil é a *roda*, "[...]nela costumam ser estabelecidos os combinados e regras de convivência do grupo. Proporcionar este movimento de construção coletiva de normas e regras não somente no espaço institucional, mas na sociedade como um todo" (idem, p. 25).Desta forma, o estudo indica que não se trata de tarefa fácil romper com o modelo vigente,"de participação nula ou limitada, e promover uma plena participação social, política, econômica das crianças" e que "[...]nos relatos de algumas profissionais, em alguns momentos, falou-se em regras, limites, medo de perder o controle, como se a participação infantil fosse sinônimo de diminuição do poder do adulto (idem, p.47).

A pesquisa de dissertação de Bastos (2014, p.14) centra-se na investigação da participação infantil no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil Municipal, tem como objetivo principal "compreender quais as formas de

participação das crianças, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina na escola que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam".Os resultados revelam que na "pesquisa com crianças, o contexto, os sujeitos e os acordos definem as estratégias investigativas, de modo que a relação de confiança e afeto com as crianças é ponto de sustentação da pesquisa"; do mesmo modo que "a participação não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades, etc." (idem, p. 83-84); ascriançasatribuem sentidos aos espaçosem que se inserem; e essa apropriação espacial está vinculada à ideia de participação; a roda de conversa é vista como um espaço/tempo dialógico, mas ainda muito marcado com a presença e ação dos adultos. Já nos espaços externos, como parques e pátios, a participação das crianças está relacionada às possibilidades de escolha e decisões de forma autônoma.

Colasanto (2014) teve por objetivo, em sua dissertação, investigar o registro da participação das crianças de 3, 4 e 5 anos de idade nos relatórios de avaliação, em duas instituições Municipais de Educação Infantil. Dentre os resultados localizados, acentua-se que a criança se torna o sujeito principal na sistematização escrita do relatório de avaliação, por meio de suas falas, ações, interações e o acompanhamento apresentado dos processosvividos no contexto educativo. Portanto, o ponto de vista da criança se apresenta como fundamental para o planejamento, replanejamento da ação docente e da organização dos processos educativos.

A dissertação de Vasconcelos (2015, p. 48) busca "evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar" e reafirma a ideia de que a criança é sujeito em igualdade de direitos com todos os demais cidadãos. A pesquisa demonstra que as crianças constroem estratégias para sua participação, geralmente em uma postura de oposição às regras dos adultos:

> Negam-se a deitar, a comer no cadeirão, fogem na hora de voltar do pátio para a 'sala de aula', sobem nas cadeiras para alcançar a mesa com a comida após a refeição e pegar mais um pedaço de carne, escolhem os adultos para quem pedir as coisas, pois sabem quem autorizará. Posiciono essas transgressões como atos de reivindicação das crianças por uma organização do tempo que possa contemplar mais suas necessidades e menos a rotina, por uma organização do espaço que possa mais provocar e menos restringir, por uma relação com um adulto que possa confiar e acolher suas potencialidades de aprendizagem. (idem, p.111)

A pesquisa de Tavares (2015) configura um esforço empírico e teórico de compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da educação infantil, com atenção especial em perceber nas relações educativas

as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o ponto de vista das crianças. Tomou como premissa que a ação pedagógica se constitui no emaranhado dos determinismos estruturais, afim de possibilitar uma ação pedagógica condizente com as potencialidades participativas das crianças. "Essa necessidade de escutar as crianças se torna cada vez mais urgente, sobretudo na atual situação da obrigatoriedade da pré-escola, segundo a lei 12.796/2013, pois nesse contexto a EI, mais do que nunca, corre o risco de se tornar uma extensão do EF" (idem, p. 108). Neste sentido, contribui para que os adultos percebam a importância de garantir as expressões e manifestações das crianças num encontro relacional, num exercício de uma escuta sensível e cuidadosa sobre as mais distintas possibilidades.

O trabalho de dissertação de Silva (2015, p. 7) teve como objeto de análise a participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil. Aautora apresenta possibilidades de compreensão sobre a participação das crianças na roda de conversa, que "ela é tomada como lugar que possibilita a participação política e pedagógica desses sujeitos[...]" e enfatiza que a "roda de conversa como uma atividade altamente instrumentalizada e organizada a partir das concepções dos adultos, no que se refere à rotina e à convivência coletiva", possibilita abarcar elementos do sentido e significado da participação nessa proposta pedagógica realizada no cotidiano das instituições e o seu papel na prática educativa-pedagógica.

Por fim, os estudos acentuame concordam que a criança tem o direito de participar e é um sujeito totalmente capaz de construir formas de representar a realidade, de se colocar em assuntos de seu interesse, de expor seus sentimentos, angústias e pensamentos.

As análises das diferentes abordagens teóricas reveladas pelos estudos, apresentam uma relação dicotômica entre adultos e crianças no que tange à concepção de participação, suas compreensões ora são genéricas, ora são com o foco na participação atrelado à comunicação através da linguagem oral, como nos espaços de rodas de conversa. No campo da pesquisa educacional, a participação infantil/participação das crianças é problematizada com base em diferentes perspectivas e situadas num campo de disputas epistemológicas que culminam na concordância da participação como um direito, mas que nem sempre legitimam as crianças enquanto sujeitos partícipes de todos os assuntos de seu interesse na realidade social. Nesse sentido, é importante a construção e aprofundamento de aportes teóricos que qualifiquem a compreensão sobre as formas de participação das crianças em contextos de educação infantil, afim de evidenciar estratégias para a ação docente pautada numa perspectiva democrática e emancipatória.

Re(existir) acentuando as relações democráticas nas práticas pedagógicas

Nossa defesa é a de criar, acentuar, adensar, fomentar, fortalecer práticas pedagógicas democráticas nas creches e pré-escolas, assim como em todas as instituições de ensino – universidades, escolas, para que sejam espaços de resistência em tempos de ataques à democracia, onde possamos pensar e efetivar alternativas democráticas construídas coletivamente, tendo em atenção que não devemos pensar a mesma isoladamente das reais condições de realização da escolarização nas atuais circunstâncias da vida das nações e mundo. Estamos diante hoje de uma "batalha cultural" pelos sentidos das relações sociais mais amplas e da vida escolar, em particular. Para tanto,

> Es necesario entonces volver a ligar la relación entre la infancia y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad. [...] la educación desde edades tempranas representa una deuda de la sociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por las nuevas generaciones en términos de una batalla cultural central. (REDONDO, 2015, p.157)

Tal intento pensauma educação em um lugar distinto do dominante, insiste no público e no bem comum, na diferença, fomentando a negociação e cooperação em todos os domínios do cotidiano educativo-pedagógico, acentua e, intensifica práticas pedagógicas democráticas, o que exige não cair na armadilha de discursos forjados que negam a política, a participação, a democracia. Com atençãoà preservação da vida estabelecida sob o princípio do comum, contrapomo-nos à lógica do mercado, consumo desenfreado e destrutivo, rankings e sua concorrência, meritocracia, estandardização do pensamento, racismo, sexismo, xenofobia, intolerância, ódio...resistimos acentuando a participação de todxs na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

BASTOS, Lilian Francieli Morais de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. Dissertação (Mestrado em Educação). FURG: Rio Grande, 2014.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito da criança à participação no processo educativo**: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil? Tese (Doutorado em Educação). UFF: Niterói, 2010.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil**: *a participação da criança*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC: São Paulo, 2014.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão Democrática e Práticas Participativas na Educação Infantil**: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2015.

ROLNIK, Suely. **O novo tipo de golpe de estado**: um seriado em três temporadas. In: ElPais,12 MAI 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/12/actualidad/1526080535_988288.html Acesso em 13/05/2018.

ISAIA, Clarice Verissimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2007.

REDONDO, Patrícia. Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. In: **Espacios en Blanco - Serie indagaciones** - Nº 25 – Junio, pp.153-172, 2015.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. **Atas do Congresso Educação e Democratização**, organizado pela Universidade de Aveiro - Portugal, maio de 2007.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da Silva. **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. PUC Goiás, 2017.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. **Educação infantil e direito**: o que dizem as crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIRIO: Rio de Janeiro, 2015.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação)UFSC: Florianópolis, 2018.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2015.

YOUNG, I. **Intersecting voices**. Dilemas of gender, political philosophy, and policy. Princeton: Princeton University Press, 1997.

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO POTENTE DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: INDICATIVOS DE PESQUISAS

Andréa Simões Rivero
andrea.rivero@uffs.edu.br
Giselle Vasconcelos
gisellevasc@gmail.com
Roseli Nazário
roseli.nazario@ifc.edu.br
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância-NUPEIN

RESUMO

A defesa, assim como os estudos em torno da participação das crianças nas relações pedagógicas e pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) iniciam-se no final da década de 1990, com um movimento investigativo cuja intenção era alargar a compreensão sobre a especificidade da vida das crianças pequenas em Creches e Préescolas. Esse movimento que buscava a interlocução com os pontos de vista dessas crianças, estava disposto a vê-las sob ângulos ainda pouco explorados e a dialogar com elas acerca de aspectos relacionados a sua infância. (ROCHA, 2011). A partir daí configurou-se no grupo uma tendência no sentido de realizar pesquisas que se propõem a considerar as crianças como informantes legítimos de suas próprias vidas. Em 2004, na obra "Crianças e Miúdos", organizada em coautoria com Manuel Jacinto Sarmento, Cerisara explicita a posição do NUPEIN quanto à necessidade de escutar as crianças, tomando-as como parceiras no processo investigativo, entendendo que isso contribuirá para a ampliação dos nossos conhecimentos sobre os mundos infantis e, por conseguinte, nos permitirá refletir sobre a finalidade das instituições de Educação Infantil. Nestes últimos 20 anos, as discussões em torno da participação das crianças nas pesquisas, aliadas às contribuições daí provenientes, levam-nos a compreender a importância de analisar suas expressões, ações e produções, bem como, a defender a legitimidade de seus pontos de vista em espaços educativos. Apesar de várias pesquisas do NUPEIN não tratarem, especificamente, sobre a participação das crianças, é possível firmar a nossa defesa quanto à participação infantil como premissa teórica/política nas pesquisas realizadas. Assim, a partir dos estudos e pesquisas produzidas no NUPEIN, este artigo propõe reflexões acerca da relação entre brincadeira e direito de participação das crianças, compreendendo que ao brincar as crianças expressam suas ideias, sentimentos, intenções e experiências. Há que ressaltar, ainda, que tal proposição vem acompanhada da preocupação manifestada por Cerisara (2004) de que, se é difícil assegurar a participação infantil, essa dificuldade se intensifica quando diz respeito às

crianças bem pequenas. Nesse sentido, tomamos as três últimas pesquisas de doutorado realizadas no âmbito desse Núcleo e que tiveram as crianças pequenas como informantes. O estudo de Vasconcellos (2017), conduzido de acordo com alguns preceitos da etnografia e também da pesquisa participante, visou esforços para compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, empenhando-se igualmente em descobrir, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. O detalhamento da análise permitiu conhecer perspectivas potentes de uma relação educativa participativa quando as ações são iniciadas e organizadas pelas crianças e estas se dão majoritariamente através das brincadeiras. A pesquisa de Rivero (2015), ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, estabeleceu uma aproximação às brincadeiras de um grupo de crianças em um contexto de Educação Infantil, em relação com contextos familiares. No espaço da Educação Infantil as crianças encontravam condições favoráveis às suas brincadeiras, que contribuíam para a estruturação, o prolongamento, a complexificação e a consolidação do brincar como prática cultural. Ao analisar experiências de brincar em tais condições, o estudo aponta para a imprescindibilidade de ações pedagógicas fortalecedoras das lógicas de ação das crianças, e, consequentemente, a concretização do brincar como possibilidade de elas agirem no mundo, tomando a brincadeira como recurso comunicativo que assegura sua participação na vida cotidiana e significa suas ações. Por fim, o estudo de Nazario (2014) teve como campo de pesquisa uma instituição de acolhimento para crianças de 0 a 6 anos, temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário. Nesse contexto, pelos movimentos corporais, gestos e falas das crianças, surgiam os convites às brincadeiras e, com isso, o exercitar de formas de aproximação entre elas, por vezes, mobilizando um conjunto de conhecimentos socioculturais e comportamentos também advindos de experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo, os quais são empregados por essas crianças para construir relações pertinentes e relevantes para fazer parte daquele grupo. Esses três estudos, aqui em relevo, apontam em comum que nas brincadeiras de faz de conta verificamos uma simultaneidade de ações e de narrativas nesses espaços e que possibilitavam às crianças uma potente ampliação de seus repertórios simbólicos e materiais, à medida em que partilhavam aspectos sociais, conferindo-lhes sentidos próprios, circunscritos nas suas particularidades.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Pesquisa com crianças.

A defesa, assim como os estudos em torno da participação das crianças nas relações pedagógicas e pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), inicia-se com um movimento investigativo cuja intenção era alargar a compreensão sobre a especificidade da vida das crianças pequenas em Creches e Pré-escolas.

Esse movimento que buscava a interlocução com os pontos de vista dessas crianças, estava disposto a vê-las sob ângulos ainda pouco explorados e a dialogar com elas acerca de aspectos relacionados a sua infância (ROCHA, 2011). A partir disso, configurou-se no Grupo uma tendência no sentido de realizar pesquisas que se propõem a considerar as crianças como informantes legítimos de suas próprias vidas.

Na obra "Crianças e Miúdos" (2004), organizada em coautoria com Manuel Jacinto Sarmento, Cerisara explicita a posição do NUPEIN quanto à necessidade de escutar as crianças, tomando-as como parceiras no processo investigativo, entendendo que isso contribuiria para a ampliação dos nossos conhecimentos sobre os mundos infantis e, por conseguinte, nos permitiria refletir sobre a finalidade das instituições de Educação Infantil.

Nestes últimos 20 anos, as discussões em torno da participação das crianças nas pesquisas, aliadas às contribuições daí provenientes, levam-nos a compreender a importância de analisar suas expressões, ações e produções, bem como, a defender a legitimidade de seus pontos de vista em espaços educativos. Apesar de várias pesquisas do NUPEIN não tratarem, especificamente, sobre a participação das crianças, é possível firmar a nossa defesa quanto à participação infantil como premissa teórica/política nas pesquisas realizadas.

Assim, a partir dos estudos e pesquisas produzidos no NUPEIN, este artigo propõe reflexões acerca da relação entre brincadeira e direito de participação das crianças, compreendendo que ao brincar as crianças expressam suas ideias, sentimentos, intenções e experiências. Há que ressaltar, ainda, que tal proposição vem acompanhada da preocupação manifestada por Cerisara (2004) de que, se é difícil assegurar a participação infantil, essa dificuldade se intensifica quando diz respeito às crianças bem pequenas.

Nesse sentido, tomamos as três últimas pesquisas de doutorado realizadas no âmbito desse Núcleo e que tiveram as crianças pequenas como informantes. O estudo de Vasconcelos (2017), conduzido de acordo com alguns preceitos da etnografia e também da pesquisa participante, visou esforços para compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, empenhando-se igualmente em descobrir, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. O detalhamento da análise permitiu conhecer perspectivas potentes de uma relação educativa participativa quando as ações são iniciadas e organizadas pelas crianças e estas se dão, majoritariamente, através das brincadeiras.

A pesquisa de Rivero (2015), ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, estabeleceu uma aproximação às brincadeiras de um grupo de crianças em um ambiente de Educação Infantil, em relação com contextos familiares. O estudo ressalta a necessidade de maiores aproximações às brincadeiras das crianças, no sentido de identificar os elementos sociais e

culturais por elas explorados e reproduzidos de forma interpretativa a partir das relações que estabelecem entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla (RIVERO, 2015, p. 239). A pesquisa destaca ainda a complexidade que constitui o entorno social das crianças e o fato deste tradicionalmente não ser considerado, enfatizando a necessidade de entrecruzar informações relativas aos modos como as crianças concretamente vivem suas infâncias no contexto familiar (e em outros contextos), com as interpretações de elementos sociais e culturais presentes nas brincadeiras no contexto da educação infantil (RIVERO, 2015, p. 239).

Por fim, o estudo de Nazário (2014) tomou como campo de pesquisa uma instituição de acolhimento para crianças de 0 a 6 anos que vivem temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário. Nesse contexto, pelos movimentos corporais, gestos e falas das crianças, surgiam os convites às brincadeiras e, com isso, o exercitar de formas de aproximação entre elas, por vezes, mobilizando um conjunto de conhecimentos socioculturais e comportamentos também advindos de experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo, os quais são empregados por essas crianças para construir relações pertinentes e relevantes para fazer parte daquele grupo.

Esses três estudos, aqui em relevo, apontam em comum que nas brincadeiras de faz de conta verificamos uma simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas que possibilitavam às crianças uma potente ampliação de seus repertórios simbólicos e materiais, à medida em que partilhavam aspectos sociais, conferindo-lhes sentidos próprios, circunscritos nas suas particularidades.

Das dimensões, limites e potencialidades da participação infantil nas ações pedagógicas[32]

Temos percebido que as brincadeiras configuram a maiorias das ações iniciadas pelas crianças em espaços educativos e, neste sentido, avaliamos a necessidade de fazer, mesmo que de forma breve, algumas considerações conceituais sobre como compreendemos esta ação que é apontada por alguns estudiosos (BROUGERÈ, 1998, 2001, 2004; CORSARO, 2002, 2005, 2009; e SARMENTO, 2004) como espaço próprio da cultura das crianças. Para estes autores, a brincadeira é cultural e é o meio pelo qual as crianças produzem, na relação entre pares, através de formas específicas de comunicação e significação, as culturas da infância (SARMENTO, 2004).

1.1.1 Ação iniciada e terminada individualmente: Ao analisar os momentos em que as crianças brincavam sozinhas, percebemos

[32] Esta seção apresenta algumas análises desenvolvidas na tese "A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas num contexto de educação infantil pública", elaborada por Vasconcelos no ano de 2017.

que elas vão e voltam à brincadeira com bastante frequência, apontando uma lógica de tempo não linear, de modo que entre o início e o fim da brincadeira elas transitavam por diferentes espaços, promoviam outras ações e interações, como podemos observar no registro a seguir.

A participação nas ações pedagógicas como possibilidade de gerenciar o seu próprio tempo e suas ações

> Gabriela pega uma boneca na prateleira. Vai até o canto da sala e com as almofadas faz uma cama para a boneca. Volta até a prateleira e busca louças de brinquedos. Inicia uma brincadeira de faz de conta de mamãe e filha. A menina alimenta sua "filha", troca as suas fraldas, a leva para passear, caminhando pela sala e pelo solário. Conversa com a boneca, mas não é possível ouvi-la. Ao passear com a sua filha, observa algumas crianças na mesa desenhando. Ao retornar do passeio coloca sua filha para dormir: *agora vai dormir que você está muito cansada.* Gabriela deixa sua filha dormindo para se juntar a Vanessa, Yasmin, Tomás e Cecília que estão desenhando. Pega uma folha e faz um desenho. Conversa com os colegas sobre seus desenhos e o dela. Vanessa desenha uma princesa; Yasmin, crianças na praia; Tomás, uma moto; Cecília, a figueira e Gabriela uma paisagem com árvores, flores, adultos e crianças. Aproximadamente 15 minutos depois Gabriela retorna ao espaço onde deixou a sua filha dormindo e reinicia a brincadeira. Volta a trocar as roupas da boneca e a alimentá-la. (Diário de campo, maio de 2014)

O tempo da criança é um "tempo sem medidas, sem regras, que se torna continuamente reinvestido de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos, um tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (SARMENTO, 2004, p.28). Na aparente repetição das ações de Gabriela na sua brincadeira com a boneca (alimentar e trocar de roupa), trazemos a contribuição de Benjamin (2008, p.102), quando menciona que "A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito". Este "fazer sempre de novo" permite à criança elaborar no campo simbólico as suas experiências, apropriando-se dos sistemas culturais e sociais. Reconhecer e compreender a reiteração como processo importante para o desenvolvimento da criança possibilita uma maior participação dela nos contextos de educação. Dizemos isto, uma vez que, ao perceber que Gabriela tem a liberdade de participar daquilo que lhe interessa ("suspender" o tempo da brincadeira, se juntar aos amigos para desenhar e, posteriormente, retornar ao faz de conta) só se torna possível porque as profissionais que compunham este espaço corroboram para que estas dinâmicas sejam possíveis.

Brincar "sozinha" não significa isolamento do mundo a que pertencem, ao contrário, o faz de conta é sempre estruturado nas interações que as

crianças estabelecem com os outros, se não no dado presente, nas interações passadas, tal como pontua Corsaro (2002) ao afirmar que "as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais" (CORSARO, 2002, p. 115).

1.1.2 Ações entre pares: As crianças nos possibilitaram perceber que suas ações seguem uma dinâmica peculiar de participação, onde nem sempre as negociações estão explícitas, ou seja, nem sempre elas necessitam explanar ou discutir sobre as regras impostas. A variação das crianças que participam das brincadeiras depende de um conjunto de fatores, tais como afetividade, as relações de poder, interesse pelo conteúdo central da brincadeira, o movimento corporal exigido, etc.

A morte como conteúdo compartilhado de saberes entre as crianças

> Em um canto da sala Samantha, Helena, Ricardo, Vanessa e Bruno brincam de casinha. Ricardo é o pai, Vanessa a mãe, Helena é uma amiga da mãe, Samantha e Bruno os filhos. Bruno fica doente. Helena: *faz uma sopinha para ele.* Samantha: *tem que fazer um chá bem amargo.*[...]Vanessa (a mãe) resolve levar ao hospital. Luana que até o momento não participava da brincadeira, mas observava do outro canto da sala, começa a arrumar as almofadas: *aqui é o hospital, pode trazer!* Vanessa: *tá vomitando muito.* Luana: *coloca ele deitado aqui.* Luana põe um lápis debaixo do braço de Bruno e constata: *Está com muita febre.* Vanessa: *esse menino não come nada.* Bruno geme. Luana: *vou ter que dar um remédio muito forte.* Vanessa: *daí ele pára de vomitar.* Bruno: *não faz mal se é injeção.*[...] Luana: *ele morreu, tem que enterrar.* Helena que estava no outro canto vai até as meninas e se dirige para Vanessa: *dá o ursinho para ele ficar feliz.* Vanessa: *ele morreu.* Helena: *para ele ficar feliz lá no céu.* Bruno devolve o ursinho para Vanessa e Luana diz para ele ficar quieto porque ele morreu. Luana começa a enterrar o paciente morto jogando um edredom e as almofadas sobre ele. Vanessa: *vou levar ele para o céu.* Luana: *tem que enterrar ele para ir para o céu, tu não sabe?* Vanessa: *não tem não, ele tem que voar.* Luana: *primeiro enterra, depois ele vai para o céu. Me enterra junto daí eu levo ele.* (Gravação em vídeo, maio de 2014)

Luana possuía conhecimentos sobre os ritos fúnebres. Corsaro (2002) nos ajuda a entender as ações de Luana na brincadeira quando considera que o desenvolvimento da criança é proveniente da socialização por meio de um constante processo de produção e reprodução do mundo concreto. Para o autor esse processo se desenvolve pela apropriação e reorganização do

conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança. Assim, Luana promove para ela e para as outras crianças uma *reprodução interpretativa* a respeito do significado da morte.

As ações de Luana nos apontam que as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. O imaginário, nesta perspectiva, é a condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto. Esse processo constitui a base, no modo de inteligibilidade das crianças, para resistirem às situações dolorosas ou ignominiosas da existência, possibilitando a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos (SARMENTO, 2004).

A empiria nos possibilitou perceber que a participação das crianças depende de seus interesses quanto a significação de determinada situação concreta. A entrada na brincadeira atende um interesse específico de Luana. Corsaro (2009, p. 31) explica que "as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a entender seus interesses próprios enquanto crianças".

Observamos também uma organização específica do espaço, bem como o uso dos materiais disponíveis. A brincadeira acontece em espaços simultâneos – em dois lados opostos da sala. Enquanto Vanessa leva Bruno ao hospital, Samantha, Helena e Ricardo tecem outras narrativas, outras significações e interpretações no outro canto da sala que também compõe a mesma brincadeira. Esta simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, que agregam o faz de conta, nos revelam o quanto as ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são profícuas e vigorosas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

A análise sobre a empiria que trata das ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças nos permitiu perceber que é na interação com seus pares que há uma maior intensidade e qualidade, tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que elas ressignificam os objetos e seus próprios corpos, construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura.

Neste sentido, as ações iniciadas pelas crianças, revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação do sentidos e significados. Estas ações abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes possibilitam à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

A constituição social nos contornos do brincar: uma aproximação aos modos das crianças agirem e participarem no mundo

Ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, a pesquisa de Rivero (2015), assentando-se nas vertentes da etnografia[33] e da investigação participativa, pretendeu construir um conjunto de conhecimentos a partir dos indicativos de um grupo constituído por dezessete crianças de 4 a 6 anos de idade, num contexto de educação infantil em relação com alguns contextos familiares.

Nas instituições de educação infantil, segundo Ferreira (2004a), as crianças procuram dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e intergeracionais, e vindo a construir simetricamente um lugar comum voltado aos interesses infantis, no qual (re)produzem o seu próprio mundo social, sobretudo nas brincadeiras.

Essa autora propõe uma reconceitualização do brincarcomo ação social, que concebe o brincar de faz de conta "como um acto do mundoe a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo– ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos". Nesse sentido, o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele. Apoiada no conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002), Ferreira explicita que as crianças, ao brincarem, repescam temas, representam papéis e formas de relação percebidas na sociedade e no mundo adulto de modo seletivo, criativo e interpretativo. (FERREIRA, 2004b, p. 198).

> Por conseguinte, não só suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas *brincadeiras sociodramáticas* (CORSARO, 1997) –, como a participação das crianças evidencia, na apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumentos frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do surgimento da acção coletiva (cf. Vygotsky, cit. por Corsaro, 1997). (FERREIRA, 2004b, p. 199)

Partilhando dessa compreensão sobre o brincar, a pesquisa identificou a predominância de algumas brincadeiras e, ao localizar seus aspectos mais recorrentes, percebeu que gravitavam em torno de duas grandes categorias temáticas: Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s) e Brincando de lutar com o(s) outro(s).

[33] A partir de uma perspectiva etnográfica e participativa a pesquisa foi realizada ao longo de quatro meses, durante quatro dias da semana, das 07:30 às 12:30, em uma instituição de educação infantil pública da rede municipal de Florianópolis.

No âmbito da primeira categoria, observou que os cuidadoseram dirigidos às crianças que representavam: animais (como o *Tigrinho*, gatos e cachorros); personagens de desenhos animados (como o Pikachu, entre outros); personagens de contextos familiares/domésticos (como filhos, irmãos mais novos e bebês). Bichos de pelúcia, bonecas-bebê (entre outros tipos de bonecas) e crianças de outro grupo (cuja faixa etária era de aproximadamente 2 anos) também mobilizavam rotinas de cuidados durante as brincadeiras. Já os cuidadores dessa gama de personagens eram as crianças que representavam pais, mães, irmãos/ãs mais velhas e donos/as de animais. Em certos momentos, as crianças reuniam alguns desses personagens em uma mesma situação interativa.

Fazer de conta que eram bebês ou filhotes de animais, assim como experimentar estar no lugar daqueles que executam as ações de alimentá-los, banhá-los, prepará-los para dormir e protegê-los de perigos, mostrou-se objeto do interesse, atenção e exploração por parte da maioria das crianças do grupo. Nas suas representações de cuidado eram visíveis atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle.

Brincar de cuidar do(s) outro(s) possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, ser cuidado pelo(s) outro(s), que, no âmbito da brincadeira, eram outras crianças, permitia reviver essa experiência de algum modo, mas também explorá-la com seus pares de outros modos, subordinando-se, mas também se insubordinando.

As práticas sociais — entre elas as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas a fatores como classe, gênero, etnia e cultura. E o cruzamento de indícios sobre as trajetórias de algumas crianças do grupo em seus contextos familiares e em suas brincadeiras no contexto de Educação Infantil, evidenciou que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (LAHIRE, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações), mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas, no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta Setton (2004, p. 321), "sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido".

Já as brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pesquisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos. Tais situações derivavam, sobretudo, de imagens e narrativas de desenhos animados, provenientes de processos de convergência e entrecruzamento entre as mídias, característicos da cultura lúdica infantil contemporânea. No entanto, embora houvesse predomínio de conteúdos veiculados por produções midiáticas, que pareciam conduzir

somente à reprodução de aspectos relacionados às dimensões da violência, poder, competitividade, hierarquias e força física, as crianças evidenciaram, nessas brincadeiras, outras práticas sociais, produzidas e experimentadas de formas diversas e complexas, que à primeira vista não eram perceptíveis, como: atenção, respeito e cuidado uns com o(s) outro(s).

Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entretanto, se por um lado, em suas diversas brincadeiras estavam consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estavam simultaneamente compondo novas combinações, através das quais outros sentidos e significados eram construídos e compartilhados. As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa, também envolviam práticas sociais que extrapolavam as experiências relacionadas à violência, poder, competitividade, hierarquia e força física.

Assim, conforme alerta Setton (2005), frente à nova configuração social, podemos localizar nos processos de socialização não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

A pesquisa destaca ainda a complexidade que constitui o entorno social das crianças e o fato deste tradicionalmente não ser considerado, enfatizando a necessidade de entrecruzar informações relativas aos modos como as crianças concretamente vivem suas infâncias no contexto familiar (e em outros contextos), com as interpretações de elementos sociais e culturais presentes nas brincadeiras no contexto da educação infantil (RIVERO, 2015, p. 239). Nesse sentido, as análises reafirmaram o brincar como uma atividade de confronto intercultural, em que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, nos quais misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e de Educação Infantil, no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla.

Como indicativo para a ação docente na Educação Infantil, a pesquisa afirma a imprescindibilidade do acompanhamento das ações sociais das crianças nas variadas brincadeiras das quais participam, em virtude de fornecer pistas importantes acerca de suas trajetórias coletivas e também individuais, contribuindo para uma aproximação às formas de participação e constituição de cada uma no coletivo, bem como para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico.

Formas de ser e estar das crianças no contexto de acolhimento institucional: brincadeiras e modos de participação

Abordar sobre as formas de ser e estar das crianças no interior de um contexto de Acolhimento Institucional nos leva, de início, a reforçar a defesa

de Malaguzzi (2002, p. 61), de que "as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças". Dissemos isso, pois foi no convívio demorado com crianças de 0 a 6 anos que apre(e) ndemos os sentidos que dão para esse lugar[34], atribuindo-lhe uma identidade e pertença peculiar, distinto dos demais grupos sociais, "na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas" (LOPES, 2011, s/p).

Foi com as crianças que descobrimos que o abrigo é constituído "a partir do fluir da vida e das relações que ali são travadas", como nos ensina Agostinho 2005, p. 64), e de que a habitalidade do ambiente, para além da materialidade do espaço, se faz a partir das relações sociais que ali são produzidas. Com elas aprendemos que a produção das relações sociais produzidas no interior deste lugar, se dão, por exemplo, quando transgridem a prescrição institucionalizada dos espaços e brincam "*a noite, cada um na sua cama*", como nos confidenciou uma das crianças. Ou seja, numa situação em que a criança se coloca *EM casa*, o brincar aparece contornando o que é prescrito *NA casa* para aquele tempo e lugar: nesse caso, dormir[35].

Brincadeiras (e participação) em um contexto marcado por *chegadas e partidas*

Amparadas na Sociologia da Infância, a partir de autores como Corsaro (2011, 2002), Sarmento (2004) e Ferreira (2004b), defendemos que as interações sociais são processos de relação, comunicação, identificação e, como tal, revelam como as crianças se apropriam dos conhecimentos e explicitam seus pontos de vista sobre como (re) estruturam seus tempos e espaços de vida. Nessa perspectiva, no contexto do abrigo, um lugar marcado por chegadas e partidas, mas também um lugar de partilha comum, as crianças temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário interagem e aprendem umas com as outras, asseguram formas de participação.

Com seus modos peculiares, elas dão vistas aos arranjos traçados frente ao desafio do encontro, em especial nos primeiros dias subsequentes à sua chegada no abrigo e, nesses processos, as brincadeiras se destacam como possibilidade para a construção da relação de pares. Muitos são os registros

[34]As questões aqui apresentadas dizem respeito ao trabalho de campo, pautado numa etnografia com duração de 14 meses. Consistiu em uma experiência temporal marcada por diferentes formas de convívio no abrigo: iniciada com a permanência de um dia por semana, depois se estendeu também para a noite. Mais tarde envolveu ainda os finais de semana e, num dado momento, ampliou para períodos semanais mais prolongados, chegando a passar, ininterruptamente, um mês naquele lugar, perfazendo um total de 800 horas de campo.

[35]Sobre a questão *EM casa* e *NA casa*, sugere-se recorrer à tese, visto que requer uma explicação mais aprofundada de como a experiência do tempo é considerada no acolhimento institucional, algo difícil de fazer frente ao contingenciamento de um artigo que se propõe a apresentar reflexões pertinentes à três estudos.

da pesquisa que mostram as tentativas múltiplas — algumas com sucesso e outras nem tanto — lançadas pelas crianças para suas aproximações.

Os movimentos corporais, por vezes, vão dizendo, sem palavras, do aceite ou não do convite às brincadeiras e, por conseguinte, à aproximação. É recorrente, também, o uso do brinquedo como suporte para construir relações pertinentes e relevantes para composição e participação nesse ou naquele grupo. Nesse exercitar de formas de aproximação, a brincadeira se constitui como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura e, como tal, pode ser tomada como potencialidade para a arte do encontro no abrigo.

Nesse contexto, pelas brincadeiras as crianças, muitas vezes, colocaram em evidência um *saber-fazer* advindo de suas experiências, fazendo-o a partir de um percurso específico dos modos como se relacionam entre si, diferenciado dos modos adultos de se relacionar e de acionar estratégias de comunicação para uma aproximação inicial que, em via de regra, se dá pela apresentação formal, por um aperto de mão e/ou uma autoapresentação, por exemplo. Entre as crianças esta apresentação acontece, quase que exclusivamente, pelo convite à brincadeira, estratégia esta que Brougère (2001) denomina de "Metacomunicação". Isto é, uma maneira explícita ou implícita, verbal ou não verbal de comunicar, em que um simples gesto de oferecer o brinquedo pode deflagrar a brincadeira e, consequentemente, um processo de interação.

No abrigo as crianças brincam, experimentam, exercitam formas de ser criança em outros lugares, e estes traços se fazem presentes nesta linha de ação conjunta (DENZIN, 1977) em que se observa que sustentar uma relação exige competência para negociar sentidos e aproximações. A veemência das suas brincadeiras remete para reflexões que interessa tratar quando percebemos que as crianças brincam, mesmo em situações tomadas como adversas, como sua separação da família e do convívio comunitário ou o seu ingresso em um contexto desconhecido como o abrigo.

Diante de todo o exposto, cabe uma pergunta: Será esta uma característica das vidas das crianças? Esta interrogação leva à afirmação de Marc Jans (2004, p. 35) de que "brincar e dar significado poderia muito bem ser uma característica universal das crianças", novamente interrogando-nos: é possível tal universalidade? Tal resposta é tarefa que merece atenção, quando se vê que:

> [...] as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. (SARMENTO, 2004, p.78)

Essa defesa de Sarmento (2004) é reiterada por Manoel de Barros, quando o poeta pantaneiro diz, na sua vasta obra poética, da sua condição de menino que "*cresceu brincando*" e, pela exposição das suas "*raízes crianceiras*", nos dá a certeza da seriedade da brincadeira e da importância de garanti-la como um direito de todas as crianças. Nessa mesma direção vem o estudo de Ferreira (2004b), como um contributo para a compreensão do brincar no âmbito das ações sociais das crianças. A autora revela a complexidade de suas relações ao instituírem suas ordens sociais como grupo de pares, e nelas o brincar como ação social – "um acto no mundo".

Assim, brincar, para esta autora, "é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem" (p.199). É com esta perspectiva que consideramos que a brincadeira é um conceito central nos estudos sociais da infância, não simplesmente porque está implicada nas definições de criança e de infância, mas muito mais, porque as brincadeiras "fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite a introspecção nos seus mundos sociais", como afirmam James e James (2008, p. 100).

Pelas narrativas das crianças no abrigo, observou-se os mapas e as tantas rotas que a brincadeira percorre, se estende, apresentando o desafio de segui-la em toda sua inteireza e complexidade. Nestes tantos trajetos observou-se o emaranhado de elementos que se cruzam e se conjugam, pelos quais a brincadeira se constituiu, recheada de relações, enredos, explorações, desafios, em que ganha destaque a sua natureza interativa em que o brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2004).

Nos encontros no abrigo as crianças constroem relações de (*com*)vivência, independente da idade, do gênero e do tempo em que lá estão. Solidariedade, ajuda mútua, cumplicidade, liderança (in)dependência, habitam o brincar das crianças nesse espaço, assim como as interações, as linguagens e a imaginação. Deste modo, a "textura complexa" (FERREIRA, 2004a) da brincadeira, contrapõe-se com uma "visão idealizada naturalista e tradicional" da mesma, que a compreende como suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do desenvolvimento infantil, e a valoriza no presente "como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social" (FERREIRA, 2004a, p. 83).

As brincadeiras criadas pelas crianças no contexto do abrigo servem de indicativo para confirmar as palavras de Vigotski (2008) de que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com um outro social e que, na vida das crianças, a brincadeira é fundamental para a interação e construção de conhecimento de si e sobre a realidade que as cercam. É ainda neste autor que sustentamos a compreensão de que a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento que contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada.

Por fim, pelas brincadeiras no contexto do abrigo vimos que o verbo acolher pode *pegar delírio*, tomando esta palavra na perspectiva de Manoel de Barros, ao convidar seus leitores à delirar as palavras para outras interpretações da realidade, rompendo com o uso comum da linguagem; quebrar ligações com a sintaxe, a morfologia, a semântica convencionais, a fim de criar novos sentidos. Com seus jeitos próprios de ser criança, pelas suas capacidades imaginativas, durante todo o percurso da pesquisa, disseram dos modos possíveis do verbo acolher pegar delírio. Estas crianças mostraram que é a experiência que determina o tempo e não o contrário.

A experiência do tempo transcorre numa dimensão aberta na esfera da subjetividade. Elas usam mais *encher o tempo* e se autorizam a, concomitantemente, ser papai, mamãe, filhinho. A seu modo, reforçam que "[...] o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião, da oportunidade, é o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da *des-memória* e da invenção" (CAMPOS; LIMA, 2012, p.151 - livre tradução). A partir desta lógica que lhes é peculiar, pelas suas brincadeiras, estas crianças atribuem aos tempos-espaços do acolhimento institucional um sentido que não aquele atribuído pelos adultos, marcado pela cadência das horas, dos dias, dos meses, dos anos. Elas vivem no tempo presente a experiência de estar *EM casa*.

A brincadeira como ação potente da participação infantil... Ou das considerações finais

Ao considerarmos a participação como ato relacional que permite crianças e adultos se envolverem nas tomadas de decisões que lhes afetam (MOSS, 2009), que as crianças têm especificidades próprias, que atribuem sentidos distinto dos adultos aos tempos-espaços, e que a brincadeira é, por excelência, o modo da criança se expressar no mundo, este artigo procurou apresentar a brincadeira como ação potente da participação infantil

Nos três estudos aqui em relevo é possível identificar que as crianças, ao brincarem, gerenciam os espaços, os tempos e os conteúdos. Ao se debruçar sobre as brincadeiras, as pesquisadoras perceberam uma intensa mobilidade nas ações das crianças, indicando que a participação infantil se dá numa lógica de temporalidade, organização e movimento próprios. Tanto nas brincadeiras iniciadas e terminadas individualmente, quanto naquelas realizadas em comunhão com outras crianças, foi possível reconhecer a participação das crianças na reorganização do espaço e do tempo compartilhado com os outros sujeitos.

Essas pesquisas apontaram, também, que nas brincadeiras há manifestações de poder e controle, nas quais as crianças experienciam relações de subordinação e insubordinação, delineadas em função de condições estruturais distintas que protagonizam relações heterogêneas. Pelo ato

participativo nas brincadeiras (dado através de múltiplas ações expressadas pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, etc) as crianças constroem, coletivamente, suas significações sobre o mundo, produzem narrativas e imprimem suas condições de sujeitos produtores de cultura.

Pelo exercício de tradutibilidade (SANTOS, 2006) da lógica espacial e temporal infantil essas pesquisas buscaram dar visibilidade aos modos usados pelas crianças para *encher o tempo e inventar suas teorias* (BARROS, 2003) seja nos contextos de Educação Infantil, da família ou do acolhimento institucional. A luz lançada às ações das crianças e aos seus "jeitos inventados de ser criança" nesses diferentes contextos, à maneira como forjam um "poder-fazer-de-outro-modo" (KOHAN, 2007) a sua condição infantil nesses lugares, nos deram vistas às formas como produzem suas relações entre pares e com os adultos, numa compreensão de que elas - as crianças – são sujeitos da experiência. Ou, nas palavras de Larrosa (2002, p. 25) "um ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião".

Para concluir, ao dar relevo às brincadeiras e, a partir delas, aos modos de participação das crianças, as pesquisas aqui apresentadas, alinhadas ao Núcleo de pesquisa em que estão alocadas, intentaram ampliar o desejo manifestado por Cerisara (2004), apresentado no início desse texto, de trazer elementos para a ampliação do conhecimento em torno da(s) infância(s) e sua educação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Creche e Pré-escola é "lugar" de criança?** In: FILHO, Altino José Martins. (Org.). **Criança Exige Respeito**: temas em educação infantil. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari.São Paulo: Editora 34, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed.São Paulo, Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Daniel Felix de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Sous les ailes d' Eros et de Kairos**: Cartographie des dérives et du hasard dans les récits de Lispector, Sarraute, Gide, Genet et Pompeia. In: POLLOCK, Jonathan (Org). **Pratiques**

du Hasard: pour un matérialisme de la rencontre. Collection Études Presses Universitaires de Perpigan, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais**: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa editores, 2004.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de--conta" das crianças.**Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com Willian Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENZIN, Norman. **Childhood Socialization**. S. Francisco. JosseyBuss, 1977.

FERREIRA, Manuela. **Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância**. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, 2004a.

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos".** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004b.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Sage, 2008.

JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. In: **Childhood.** Vol 11 (1), 2004. p. 27-44.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito *devir-criança*. In: _____. (Org.). **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002

LARROSA, Jorge Bondiá. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In*:* GOULART, Ligia; TONINI, Ivaine; MARTINS, Rosa; CASTROGIOVANNI, Antonio; KAERCHER, Nestor. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, vl 20, 417-436, 2009.

NAZÁRIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional:** narrativas de meninas e meninos na *Casa*(lar).2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIVERO, Andréa. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil.** 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Prefácio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção para um novo senso comum; vol. 4).

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2. p. 315-321, maio/ago. 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação Infantil nas ações pedagógicas:** um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** No 8. Rio de Janeiro: UFRJ - COPPE, 2008, p. 23-36.

UM PANORAMA PARA A DIVERSIDADE: GÊNERO, RAÇA E ETNIA NAS PESQUISAS DO NUPEIN

Kátia Adair Agostinho
katia.ufsc@gmail.com
Marcia Buss-Simão
marcia.simao@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC
Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância-NUPEIN

RESUMO

O presente texto reúne e apresenta um panorama geral das pesquisas realizadas no âmbito do NUPEIN que se dedicaram à temática diversidade, localizando os estudos, suas temáticas e níveis acadêmicos para, em um segundo momento, aprofundar as dimensões étnico-racial e de gênero. Nossa posição relativa a diversidade evita os deslizes recorrentes de uma "tolerância a diferença", da nomeação de um outro sempre minoritário que responde a sociedade da norma, regularidade e homogeneidade, buscamos "intensificar a diferença" (PELBART, 1993) e explicitar em nossos estudos a violência materializada em toda forma de preconceito, descriminação e segregação, assumindo a diferença e a alteridade como constitutivas de nossas humanidades. Nesse âmbito, assumimos a heterogeneidade da infância que "inclui elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade" (ROCHA, 2007, p.2). No quadro geral de pesquisas do grupo temos um total de dez pesquisas que abordaram como problemática central a diversidade, seis delas em nível de mestrado, três em nível de doutorado e uma em nível de pós-doutorado, sendo necessário ter em atenção que outros estudos no grupo, com focos diferenciados de pesquisa, também discutiram a diversidade de forma periférica. Do total de dez pesquisas reunidas no levantamento, duas pesquisas dedicaram-se as questões de gênero: Costa (2004) e Sayão (2005) e oito delas se debruçaram sobre as questões étnico-raciais: Silva (2007), Sobrinho (2009), Farias (2013), Gaudio (2013), Mongelo (2013), Vanzuita (2013), Paula (2014) e Muleka Mwewa (2017), sendo que dois destes estudos foram com as crianças indígenas (SOBRINHO, 2009 e MONGELO, 2013) e os demais com crianças negras. Na continuidade da escrita, o texto busca localizar, mais detidamente, as pesquisas realizadas e situar suas temáticas e contribuições para a educação da infância. Em um segundo momento, com base nesse conjunto de pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos pelo NUPEIN, aprofunda reflexões a respeito das dimensões de gênero e étnico- racial, tanto no que concerne a seus conceitos e concepções, bem como, busca apontar as contribuições para a área e os desafios que se colocam para o grupo referente a continuidade de pesquisas sobre atemática.

Palavras-chave: Infância; Gênero; Etnia e raça.

Contextualização das pesquisas sobre a temática diversidade desenvolvidas pelo NUPEIN

O texto apresenta um panorama geral das pesquisas realizadas no âmbito do NUPEIN que se dedicaram à temática diversidade. Assim, no primeiro momento apresentamos os estudos, suas temáticas e níveis acadêmicos, para em um segundo momento aprofundarmos as dimensões de gênero e étnico-racial.

Torna-se então fulcral, para a continuidade desta discussão, esclarecer nossa posição quanto a diversidade, em um esforço de evitar os deslizes recorrentes de uma "tolerância a diferença", da nomeação de um outro sempre minoritário que respondem a sociedade da norma, regularidade e homogeinedade. A posição de nossos estudos busca explicitar a violência materializada em toda forma de preconceito, descriminação e segregação assumindo a diferença e a alteridade como constitutivas de nossas humanidades. Nossa defesa é a de contrariar

> [...] a norma de igualdade, fundada no escamoteamento e no esmorecimento da diferença, o propósito aqui é o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social, cultural, focando *o caráter positivo das diferenças.* Não basta o reconhecimento do direito às diferenças identitárias, "com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las" (PELBART, 1993, p. 23), em nossa sociedade cada dia mais codificada, que restringe e pasteuriza sua diversidade potencial. (AGOSTINHO, 2014, p.1132)

Assim, a heterogeneidade da infância "inclui elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade" (ROCHA, 2007, p.2). Com essas orientações as pesquisas do grupo com o foco diversidade estão organizadas no Quadro 1:

Quadro 1: conjunto de pesquisas sobre a temática diversidade realizadas no NUPEIN

ESTUDO	TEMÁTICA	AUTORIA/ NÍVEL ACADÊMICO/ANO
Cenas de meninas e meninos no cotidiano Institucional: um estudo sobre as relações de gênero, sexualidade e poder na educação infantil.	Gênero	Arlete Da Costa. Mestrado, 2004.

Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores homens na creche. 2005	Gênero	Deborah Thomé Sayaõ. Doutorado,2005.
O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis	Etnico-racial	Cristiane Irinéa Silva Mestrado, 2007.
Vozes infantis: as culturas das crianças SateréMawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola.	Etnico-racial	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho Doutorado/2009.
Dos bailes de outrora à Festa da Tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia	Etnico-racial	Ana Lúcia Sant'anna Farias. Mestrado, 2013
Relações sociais na educação infantil: dimensões étnicoraciais, corporais e de gênero	Etnico-racial	Eduarda Souza Gaudio Mestrado, 2013
OKOTÊVÊ JA VY'A educação escolar indígena e educação indígena. Contrastes, conflitos e necessidades	Etnico-racial	Joana Mongelo Mestrado, 2013
Relações étnico-raciais: orientações, leis e prática nas instituições de educação infantil.	Etnico-racial	Simone Vanzuita Mestrado, 2013.
"Vem Brincar na rua!". Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio dessescontextos.	Etnico-racial	Elaine de Paula Doutorado/2014.
Mediações étnicas no contexto formativo: as questões das relações étnicas na educação infantil (0 a 6 anos)	Etnico-racial	Christian Muleka Mwewa Pós-Doutorado, 2017.

Fonte: Elaborado pela autoras

Na continuidade, apresentaremos em dois blocos o conjunto de pequisas, que no percurso do NUPEIN, se dedicaram a temática da diversidade, primeiramente, reunimos as pesquisas que se dedicaram a pensar as questões de gênero e, na sequência, as que se detiveram a investigar as questões étnico raciais na educação infantil.

Pesquisas sobre Gênero e docência realizadas pelo NUPEIN

Temos então o início de nossas discussões acerca da diversidade com as pesquisas que se dedicaram a pensar as questões de gênero com Costa (2004), em nível de mestrado, e Sayão (2005), em nível de doutorado, sendo necessário ter em atenção que outras investigações com focos diferenciados de problemas de pesquisa também discutiram gênero, tais como Coutinho (2010), Buss-Simão (2012) e Gaudio (2013) destacando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social nas pesquisas.

Destacamos que essas duas pesquisas sobre gênero foram orientadas por Ana Beatriz Cerisara, que sempre manteve, em sua militância acadêmica, a luta pela defesa dos direitos das meninas e meninos, assim como das mulheres. Ana Beatriz Cerisara(1996) há 22 anos, em sua tesede Doutorado, a área da educação infantile, discute a necessidade de se considerar a positividade do feminino no trabalho docente na creche e pré-escola, sendo a docência na educação infantil marcada por uma positividade constituída por sua feminização histórica: "O esforço é no sentido de refletir a respeito da *positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, em especial para o trabalho que devem realizar com as crianças de 0 a 6 anos" (CERISARA, 2002, p. 20 grifos no original).

A pesquisa de Costa (2004) teve como tema central investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano institucional da Educação Infantil. A partir da análise de cenas do cotidiano de meninas e meninos, buscou compreender como as crianças expressam, interpretam, reproduzem ou ressignificam os comportamentos e regras sociais no que tange à construção de gênero.

Deborah Sayão (2005) pesquisou o trabalho docente de professores homens na Educação Infantil, apresentando as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e desistentes da docência para compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como "tipicamente feminina". A autora entende relações de gênero como uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaçosinstitucionais.

As poucas pesquisas do NUPEIN que se dedicaram exclusivamente a essa temática revelam, para nós, a necessidade e os desafios que se colocam para o grupo referente a continuidade de pesquisas sobre as relações de gênero e sexualidade, ainda mais tendo em conta o contexto atual da política social brasileira sendo marcada por retrocessos no que tange o respeito à diversidade e o combate às desigualdades de gênero. Uma onda de ações e reações conservadoras que fomentam a intolerância social tem atingido as políticas educacionais nacionais revelando a necessidade de resistências, insurgências

e transgressões. Pontuaremos somente duas frentes de desafios, um referente as *pesquisas com crianças*, buscando compreender mais e melhor o modo como se dão as construções sociais das relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos e, um segundo desafio, a continuidade de pesquisas que relacionem a formação e a docência na educação infantil com as relações de gênero e sexualidade. Quanto ao primeiro desafio, que envolve a produção de pesquisas que direcionem o olhar para as relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos, compreendemos ser um campo ainda a ser pesquisado as relações intragêneros, a fim de compreender os modos de ser menina e de ser menino, ou seja, observar as variações dentro do mesmo gênero. Como já afirmado: "Essa análise se faz necessária numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina" (BUSS-SIMÃO, 2013, p 182).

O segundo desafio de pesquisa soma a necessidade e a relevância das investigações concernentes as relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos entrelaçarem-se com pesquisas sobre a formação e docência na educação infantil. Compreendemos que nos contextos de educação infantil, as professoras e professores precisam manter um olhar atento e buscar compreender como ocorre a educação de meninos e meninas, tanto nas relações que estabelecem com as crianças, como também, nas relações entre o próprio grupo de pares. Relações sociais que muitas vezes reproduzem e atualizam estereótipos e preconceitos em especial com as crianças que transgridem as fronteiras do que é imposto para cada gênero, é preciso estar atento pois, por meio dessas relações, ocorre um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e expectativas diferenciadas para meninos e meninas em nossa sociedade e em cada cultura.

Nesta perspectiva, concebemos que pesquisas que joguem luz sobre as relações de gênero na formação inicial e na constituição da docência na educação infantil possam contribuir e provocar olhares críticos e fomentar debates que problematizem como as sociedades ocidentais fixaram as características do masculino e feminino com base nos aspectos biológicos, instituindo a heteronormatividade, prevendo desde a infância comportamentos, atividades e funções que são naturalizadas para as mulheres, homens, meninas e meninos.

Compreendemos como uma pauta urgente em relação as pesquisas sobre formação, docência, gênero, sexualidade e políticas públicas de educação que as investigações futuras se dirijam à constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade. Segundo Vianna (2012), até o momento, muitos programas de formação são formulados e postos em ação, mas ainda sem a exata dimensão

de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. As discussões da sexualidade e de gênero estão impregnadas de valores e de significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal ea-histórica.

Consideramos uma potencialidade investigações que pudessem articular as relações de gênero, sexualidade, docência e formação de professoras e professores na educação infantil, pois os pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas educativas. Vianna (2001/02) destaca que o esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Alerta ainda, que essa dicotomia, cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. Um bom exemplo passa a ser o conceito de cuidado, sendo esse sempre compreendido como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres.

Pesquisas sobre etnia e raça realizadas pelo NUPEIN

As discussões em torno das questões etnico-raciais são mais presentes nas pesquisas do NUPEIN, com 8 trabalhos, sendo 5 em nível de mestrado (SILVA (2007); FARIAS (2013); GAUDIO (2013); MONGELO (2013); VANZUITA (2013) 2 em nível de doutorado (MUBARAC SOBRINHO (2009); PAULA (2014) e 1 estudo em nível de Pós-doutorado de Muleka Mwewa (2017). No conjunto destas pesquisas 2 foram com as crianças indígenas (MUBARAC SOBRINHO (2009) e MONGELO (2013) e 3 com crianças negras.

Iniciamos nossos estudos que se dedicaram a pensar as questões etnico-raciais com Silva (2007) que investigou o processo de acesso das crianças negras na educação infantil na rede municipal de Florianópolis, buscando conhecer as relações sociais nele envolvidas, os fatores que o determinam e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais.

A tese de Mubarac Sobrinho (2009) investigou as culturas das crianças Sateré- Mawé, comunidade que se localiza em uma área urbana na cidade de Manaus, estado do Amazonas, sua pesquisa inaugura no NUPEIN os estudos que incluem a perspectiva das crianças indígenas, por meio de uma etnografia, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender como um grupo formado

por 12 crianças entre 4 e 12 anos, da comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé vivem e constroem suas culturas da infância, considerando os elementos tradicionais da cultura de seu povo e as diversas influências do meio urbano nos encontros e desencontros com a cultura da escola.

Em 2013 temos um conjunto de quatro trabalhos: Farias (2013) analisou as festas protagonizadas pelos quilombolas de uma comunidade do município de Garopaba, com o objetivo de evidenciar a contribuição dos festejos para a conservação da sua identidade étnica e realacionar os princípios educativos que se manifestam nas solenidades; Gaudio (2013) buscou investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José; Mongelo (2013) analisa as relações entre a Educação Escolar propiciada aos Indígenas pelos órgãos governamentais brasileiros aquela Educação própria aos indígenas, consagrada pela história e tradição de cada povo indígena; Vanzuita (2013) analisa as práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil partindo de orientações da lei 10639/03 para identificar a existência de vivências e práticas da cultura e da história afrobrasileira e africana.

Elaine de Paula (2014) em sua tese de doutorado teve como motivo central compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba - Santa Catarina

O estudo de pós-doutorado de Christian Muleka Mwewa (2017) teve como objetivo inicial explicitar e analisar, do ponto de vista epistemológico, a produção acadêmica nacional e internacional nos últimos 2006-2016 que tematizam as questões das relações étnicas na Educação Infantil no Brasil (0 a 6 anos).

Embora as discussões em torno das questões etnico-raciais nas pesquisas do NUPEIN sejam mais presentes, consideramos que ainda é necessário um esforço de continuidade e aprofundamento de estudos com essa temática, para que possamos adensar e renovar nosso pensamento crítico e capacidade de enfrentar a *política de extermínio* que

> revela a sobrevivência da matriz colonial no contexto contemporâneo e, em especial, no Brasil dos dias atuais. Na gestão da vida, inventam-se e reinventam-se hierarquias, classificações, assimetrias, discriminações, em que a religião, os valores morais e culturais vêm substituir o lugar da biologia como fundamento da discriminação, ao mesmo tempo que se sobrepõem a ela. (PELBART, 2018, s.p)

Nossos estudos se opõem radicalmente a qualquer forma de discriminação racializada e identidade-padrão e demonstram o quanto ainda encontramos

estas ideias e práticas em nossa sociedade, evidenciando a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial que permeia o imaginário da população brasileira. Acentua, assim, a importância de enfrentarmos o racismo estrutural, nos posicionando numa defesa ética da diferença, dos humanos, com a criação e efetivação de políticas públicas para a diversidade étnico-racial e, práticas pedagógicas que promovam orientações, ações e estratégias voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais.

O conjunto de pesquisas aqui apresentado lança mão de diversas metodologias a fim de se aproximar de suas problemáticas de investigação. As metodologias eleitas, em grande parte das pesquisas, aliam metodologias de análise de documentos com pesquisa de campo etnográfica, entrevistas e levantamento da produção acadêmica.

Desafios e continuidades de pesquisas

As pesquisas desenvolvidas no NUPEIN ao longo desses anos partem do pressuposto que a educação infantil é um lugar de afirmação das diferenças e também de contraposição das desigualdades e todas das formas de violência. Parte também da compreensão do papel fundamental das creches e pré-escolas na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de enfrentamento de toda forma de discriminação, entre elas as discriminações étnicas, raciais, de classe, de gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Se, durante muito tempo, a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ela é hoje um dos temas centrais das preocupações contemporâneas em diversos países, inclusive no Brasil que recentemente vem correndo sérios riscos de retrocessos no campo dos direitos. Assim, como grupo de pesquisa, o NUPEIN vem reafirmar o compromisso com os desafios atuais frente ao contexto político e social brasileiro, que vem sofrendo diversos ataques e retrocessos, sobretudo referentes as desigualdades sociais de classe, de gênero, de orientação sexual, de etnia e raça, com medidas que impedem, limitam e cerceiam os princípios da democracia e dos direitos humanos.

Entre os desafios que o NUPEIN toma para si com relação ao tema da diversidade, para além dos já anunciados durante o texto, a exemplo dos desafios referentes as *pesquisas com crianças*, buscando compreender mais e melhor o modo como se dão as construções sociais das relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos e o desfio de dar continuidade a pesquisas que relacionem a formação e a docência na educação infantil com as relações de gênero e sexualidade, incluímos a necessidade de uma maior contextualização e localização das crianças nas pesquisas como umtodo.

Como mencionamos em outro artigo, consideramos importante retomar o texto clássico de Brandão (1985, p. 137) *A Educação como Cultura* em que o autor sugere uma abordagem de pesquisa da *criança em situação*, ou seja,

da pesquisa sobre e com as crianças "em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade". Nesse sentido, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 41) indicam que:

> Conceber [...] a *criança em situação* e seus contextos de vida, traz o alerta de que as pesquisas realizadas no nosso grupo, mantém esse desafio de considerar o pertencimento social, pois há ainda, em nossas pesquisas, um certo apagamento das desigualdades sociais.

Mesmo que o conjunto de pesquisas aqui apresentadas buscaram dar visibilidade a determinantes como gênero, raça e etnia colocamo-nos como desafios para a possível consolidação de uma Pedagogia da Infância uma aproximação da Pedagogia às manifestações infantis, a *criança em situação*, sejam elas referentes a pertencimento de classe, de gênero, de etnia e/ou raça, de religião, de localização geográfica rural ou urbana, a fim de construir possibilidades de os processos educativos se pautarem na escuta, na dialogicidade e nas relações, possibilitando incluir, nas práticas educativas, as significações produzidas pelas próprias crianças em seus contextos de vida e suas manifestações culturais e expressivas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO Kátia A. complexidade da participação das crianças na educaçãoinfantil. **Perspectiva**, Florianópolis, volume 32, número 3. Dossiê: Teoria Histórico-Cultural e Infância, p.11-27, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. v. 43, n. 148, 176-197, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

PELBART, Peter Pal. **A Nau do Tempo Rei:** 7 Ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

_____. **O devir-negro do mundo**. Cult: Dossiê | A leitura de Achille Mbembe no Brasil.Nov. 2018.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. **Zero a Seis.** UFSC/Florianópolis**,** v. 9, n. 16, 1-6, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Chil-**

dhood & Philosophy, Rio de janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 27-42. 2018.

VIANNA, Cláudia Pedreira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu.** Vol.17/18. 81-103. 2001/02.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127- 143, 2012.

TESES E DISSERTAÇÕES DO NUPEIN

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis,2012.

COSTA, Arlete da. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional:** um estudo sobre as relações de gênero, sexualidade e poder na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis,2004.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

FARIAS, Ana Lúcia Sant'anna. **Dos bailes de outrora à Festa da Tainha:** significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013

GAUDIO, Eduarda. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013.

MONGELO, Joana. **OKOTÊVÊ JA VY'A educação escolar indígena e educação indígena:** Contrastes, conflitos e necessidades. Dissertação (Mestrado em Educação)

– PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. **Vozes infantis:** as culturas das crianças Sateré- Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2009.

MWEWA, Christian Muleka. **Mediações étnicas no contexto formativo:** as questões das relações étnicas na educação infantil (0 a 6 anos). Relatório de Pós-Doutorado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2017.

PAULA, Elaine 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 em Educação) – PPGE--UFSC, Florianópolis, 2014.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo a partir de professores homens na creche. Tese (Doutorado em Educação). – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2005.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil:** um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE- UFSC, Florianópolis, 2007.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais: orientações, leis e prática nas instituições de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE- UFSC, Florianópolis, 2013

OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA PARAÍBA: ASPECTOS QUALITATIVOS E DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
fernandalealufcg@gmail.com
Wanessa Maciel Ferreira da Silva
wa_maciel@hotmail.com
Universidade Federal de Campina Grande
Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais
CNPq

RESUMO

Apesar de avanços percebidos no que tange à política de oferta de Educação Infantil, sabe-se que muito há ainda a ser feito. Alguns desses avanços são avaliados como em processo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; LEAL, 2013) e carregam consigo contradições, tais como garantia de direitos no aparato jurídico-legal, por um lado, e a manutenção de um quadro de desigualdades no acesso ao pleno direito à Educação Infantil, por outro (ROSEMBERG & ARTES, 2012). Este trabalho busca discutir uma das ações de pesquisa realizada via chamada universal, Edital MCTI/CNPq no. 14/2014, intitulada "Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural – aspectos quantitativos e qualitativos". Tal pesquisa foi materializada em três ações: Ação 1 – estudo quantitativo da oferta no estado, por meio de dados secundários oriundos do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2010) e dos Censos Escolares (INEP) relativos ao período de 2009 a 2016; Ação 2 – estudo da oferta por meio de questionários enviados, via UNDIME Paraíba, às secretarias de educação dos 223 municípios do estado, com vistas a conhecer aspectos importantes à oferta; Ação 3 - com base nos dados dos questionários devolvidos pelos municípios na Ação 2, foram realizados estudos qualitativos, a partir de uma amostra constituída tendo como critérios a garantia que os municípios contemplassem as quatro mesorregiões do estado (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), oferta em creche e pré-escola, em área urbana e rural. Com base nesses critérios, foram investigadas as realidades de oito municípios. É sobre os resultados desta ação que esse trabalho irá dedicar suas reflexões, priorizando nas discussões dos dados os principais desafios no que diz respeito à oferta, apontados pelas pessoas entrevistadas – secretários de educação e gestores de escolas. O principal objetivo desse artigo é refletir e analisar, com base nos dados da Ação 3, aspectos que tornam a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba um desafio às políticas educacionais, à gestão municipal e escolar e à docência, no que diz respeito às práticas com crianças em creches e pré-escolas, estejam elas em instituições

localizadas em área urbana ou rural. Dentre os desafios evidenciados pelos sujeitos entrevistados, destacam-se infraestrutura inadequada, ausência de uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, ausência de uma concepção do papel da Educação Infantil e da importância de uma professora ou professor com perfil formativo para atuar em creche e pré-escola. É importante ressaltar que esses desafios foram apontados por gestores de secretarias municipais e de escolas que possuem papel importante na condução da política de oferta de Educação Infantil, indicando que, ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios que lhe são postos, não se reconhecem como importantes vetores no redirecionamento de políticas e ações que venham a superar muitos dos desafios por eles percebidos.

Palavras-chave: Educação; Crianças Pequenas; Gestão da oferta

INTRODUÇÃO

Apesar de avanços percebidos no que tange à política de oferta de Educação Infantil, sabe-se que muito há ainda a ser feito. Alguns desses avanços são avaliados como em processo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; LEAL, 2013) e carregam consigo contradições, tais como garantia de direitos no aparato jurídico-legal, por um lado, e a manutenção de um quadro de desigualdades no acesso ao pleno direito à Educação Infantil, por outro (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Este trabalho busca discutir uma das ações de uma pesquisa realizada via chamada universal, Edital MCTI/CNPq no. 14/2014, intitulada "Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural – aspectos quantitativos e qualitativos". Tal pesquisa foi materializada em três ações: **Ação 1** – estudo quantitativo da oferta no estado, por meio de dados secundários oriundos do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2010) e dos Censos Escolares (INEP) relativos ao período de 2005 a 2014; **Ação 2** – estudo da oferta por meio de questionários enviados, via UNDIME Paraíba, às secretarias de educação dos 223 municípios do estado, com vistas a conhecer aspectos importantes à oferta, nos anos de 2016 e 2017; **Ação 3** – com base nos dados dos questionários devolvidos pelos municípios na Ação 2, foram realizados estudos qualitativos, a partir de uma amostra constituída tendo como critérios a garantia de que os municípios contemplassem as quatro mesorregiões do estado (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), oferta em creche e pré-escola, em área urbana e rural. Com base nesses critérios, foram investigadas as realidades de oito municípios.

É sobre os resultados da ação 3 que esse trabalho irá dedicar suas reflexões, priorizando nas discussões dos dados os principais desafios no que diz respeito à oferta, apontados pelas pessoas entrevistadass. O principal objetivo desse artigo é refletir e analisar, com base nos dados da ação 3, aspectos que tornam

a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba um desafio às políticas educacionais, à gestão municipal e escolar e à docência, no que diz respeito às práticas com crianças em creches e pré-escolas, estejam elas em instituições localizadas em área urbana ou rural. Dentre os desafios evidenciados pelos sujeitos entrevistados, destacam-se infraestrutura inadequada, ausência de uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, ausência de uma concepção do papel da Educação Infantil e da importância de uma professora ou professor com perfil formativo para atuar em creche e pré-escola. É importante ressaltar que esses desafios foram apontados também por gestores de secretarias municipais e de escolas que possuem papel importante na condução da política de oferta de Educação Infantil, indicando que, ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios que lhe são postos, não se reconhecem como importantes vetores no redirecionamento de políticas e ações que venham a superar muitos dos desafios por eles percebidos.

Educação Infantil – reflexão sobre a área e apresentação da pesquisa

No Brasil, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Ela vem se constituindo como área de saber próprio que realiza, ao mesmo tempo, uma crescente consolidação enquanto campo de estudos e de atuação específicos, e, também, como área que dialoga com outras áreas de conhecimento, a exemplo da Psicologia, da Sociologia, da Geografia, dentre outras.

É recente o reconhecimento da Educação Infantil como etapa que deve ser considerada no conjunto das demais etapas da educação brasileira. Isto ocorre a partir da LDB, de 1996, que dá um passo a mais numa direção apontada pela Constituição Federal, de 1988, ao instituir, pela primeira vez no país, "que o Estado tem dever para com a educação de crianças de até 6 anos (na época), e que os pais têm o direito a que seus filhos sejam educados e cuidados em creches e pré-escolas" (ROSEMBERG & ARTES, 2012, p. 16). É também a referida Constituição que estabelece a educação como um direito fundamental de todo cidadão brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, bem como outros dispositivos legais (ECA, 1990; PNE, 2001; 2011; DCNEI, 2009a), apontam para um novo cenário no âmbito da Educação Infantil, que tem se desdobrado em debates e avanços de cunho legal, conceitual, político, social, econômico, dentre outros aspectos de igual importância, não só no sentido de consolidar a área, mas de, efetivamente, chegar àquelas a quem os efeitos destes debates devem atingir: as crianças pequenas, com idade entre 0 e 5 anos, que habitam o território nacional brasileiro e que têm direito à educação, independente de sua condição social, cor, raça, etnia, localização geográfica, entre outras. No entanto, esses avanços não se fazem sem contradições.

Uma dessas contradições foi enfrentada em pesquisa recente (BRASIL, 2012)[36], que se propôs a levantar dados até então desconhecidos sobre a oferta e a demanda de Educação Infantil em áreas rurais do país. Em diálogo com esta pesquisa, foi realizada uma pesquisa no estado da Paraíba (CNPq, 2018), nos anos de 2015 a 2018, que desenvolveu as seguintes ações: 1) estudo quantitativo de dados secundários, tendo como fontes o INEP (censo escolar) e o IBGE; 2) estudo das condições de oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, residentes em área urbana e rural dos 223 municípios da Paraíba, a partir do envio de questionários às secretarias municipais de educação; e, 3) coleta de dados qualitativos, através de uma amostra de municípios do estado da Paraíba, junto às secretarias municipais de educação e escolas destes municípios.

A pesquisa nacional, referida acima, indicou fortes desigualdades no que tange à oferta de creche e pré-escola no país. Seja em área urbana ou rural, a oferta em creche é bem inferior à oferta em pré-escola. Nesta direção, Rosemberg & Artes (2012, p. 18) apontam que "no processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches aos sistemas de ensino". Quando se observa este dado em área rural, a desigualdade na oferta é ainda maior: a oferta de vagas em creche na área rural chega a ser menos de um terço da oferta de vagas em creche na área urbana (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Conforme Silva (2013), isso se dá porque é muito recente a junção da oferta de educação e, mais particularmente, de educação infantil, às populações do campo. Para a autora, é só final do século XIX que se começa a verificar oferta de educação para estas populações, mas relacionadas aos Patronatos Agrícolas e aos Aprendizados Agrícolas (SILVA, 2013, p. 18), que estavam vinculados à atenção à infância pobre, como forma de inserir, no mundo do trabalho, sobretudo os meninos órfãos, caracterizando uma ação claramente assistencialista.

O conhecimento da oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, em área urbana e rural, contribuiu, por um lado, para aprofundar dados já levantados na pesquisa nacional, que incluiu a Paraíba no levantamento de dados quantitativos e qualitativos, tendo a referida pesquisa investigado, de maneira especial, a situação da oferta em área rural e, por outro lado, evidenciou dados relativos à oferta de Educação Infantil em áreas urbana e rural, proporcionando conhecimento sobre toda a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba e uma análise comparativa desta oferta em área urbana e rural.

Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba: desafios e perspectivas

Como já explicitado, esta pesquisa se realizou por meio de três ações,

[36] Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais (MEC/UFCG, 2012). Disponível no sítio no MEC.

sendo que é sobre a ação 3 que as reflexões serão mais aprofundadas aqui. Porém, antes de os resultados desta ação serem apresentados, os principais resultados das ações 1 e 2 serão brevemente colocados.

A ação 1 realizou estudo quantitativo de dados secundários da realidade da oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, considerando as áreas urbana e rural. As fontes de informação foram as bases de dados do IBGE e do INEP, referentes ao período de 2005 a 2014. Foi realizado um estudo descritivo, que adota como fonte de informação as bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Censo Escolar (INEP), considerando-se os seguintes indicadores: número da população investigada, número de matrículas e taxa de atendimento escolar.

No caso das creches, na Paraíba, observou-se expansão gradativa e constante no número de matrículas no período analisado, bem como aumento percentual no número de matrículas de 51,4% (2005-2014) e 33,9% (2010-2014), ao contrastar o meio do período (2010) em relação ao seu final (2014), embora os números com relação à creche estejam muito aquém daqueles observados nas matrículas na pré-escola no mesmo período (LEAL et al, 2017).

As matrículas na pré-escola, diferentemente do crescimento observado nas creches, apresentaram uma redução tanto em termos quantitativos quanto percentuais (33,7%), no período 2005 a 2014. Não obstante, a partir do ano de 2010, constatou-se uma expansão no número de matrículas, invertendo a tendência de queda observada no período anterior. Como resultado dessa mudança de tendência, verificou-se um crescimento percentual de 5,5%, ao se comparar o número de matrículas no período 2010 a 2014. A expansão das matrículas na pré-escola foi predominante na zona urbana, com crescimento percentual de 10,1% (LEAL et al, 2017).

A expansão da matrícula em pré-escola a partir de 2010 indica efeitos da Emenda Constitucional no. 59 (BRASIL, 2009b), que tornou obrigatória a matrícula de crianças com 4 anos nos sistemas de ensino.

A ação 2 teve como objetivo investigar as condições de oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, residentes em área rural e urbana, dos 223 municípios da Paraíba. Para tanto, foi utilizado como instrumento um questionário, enviado, via e-mail, às secretarias municipais de educação de tais municípios. Embora os municípios em sua totalidade tenham recebido o referido instrumento, apenas 32 municípios responderam ao questionário. Foi sobre os dados gerados destes 32 questionários que a análise foi realizada.

Nesta ação, foram investigados aspectos como dados gerais, condições de oferta, formação e condições de trabalho dos professores, alimentação, transporte e calendário. Os dados informados pelos questionários tiveram como ano-base os anos de 2016 e 2017. A referência às crianças de 0 a 3 anos

compreende as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. E, a referência às crianças de 4 a 5 anos, compreende as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Ressaltam-se aqui alguns resultados da investigação realizada junto aos 32 municípios da Paraíba que retornaram os questionários para o grupo de pesquisa. Um primeiro resultado diz respeito à oferta ainda em pequena escala de creches no contexto da zona rural, o que invisibiliza os bebês e as crianças bem pequenas nesse contexto, negando o seu direito à educação.

Um segundo aspecto refere-se ao pequeno investimento em iniciativas de formação das docentes para essa etapa. Tais inciativas, quando acontecem, não guardam as especificidades da Educação Infantil, já que em muitos casos a formação congrega professores de creche e pré-escolas, ou até mesmo do Ensino Fundamental.

O terceiro aspecto destacado é a necessidade das instituições de Educação Infantil nos municípios paraibanos serem supridas de uma infraestrutura física e pedagógica, que, minimamente, permita aos professores condições para desenvolver seu trabalho com qualidade, respeitando as peculiaridades e potencialidades das crianças nessa etapa educacional (LEAL et al, 2018).

Na ação 3 da pesquisa, buscou-se aprofundar dados relativos à oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba por meio de estudos realizados em oito municípios, dois em cada mesorregião (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), e foram investigadas questões como: aspectos positivos da oferta, desafios enfrentados, ampliação e melhoria da oferta, infraestrutura da escola, investimento, professores, formação continuada, demanda das famílias, critérios de matrícula, proposta pedagógica, oferta para as crianças filhas da população do campo. Os aspectos positivos e desafios enfrentados pelos municípios serão aqui analisados, sob o ponto de vista dos secretários de educação ou de alguém que tenha sido indicado pelas secretárias para representá-las. Foram entrevistados secretários de educação, representantes de secretarias municipais de educação, gestores, coordenadores e técnicos de escolas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e analisadas segundo a Análise Temática (BARDIN, 2009). Aqui, serão evidenciados resultados da pesquisa em quatro municípios.

Em um dos municípios onde a pesquisa foi realizada (MUNICÍPIO 1), que oferece creche e pré-escola em área urbana e rural, a coordenadora de creches do município destacou como ponto forte do atendimento à Educação Infantil no município as formações realizadas junto aos professores desse âmbito pela Secretaria, que, a seu ver, são frequentes e caracterizadas pela aproximação entre a equipe técnica e os professores. Há quatro encontros anuais com a totalidade dos professores, nos quais são apresentadas as temáticas escolhidas pela Secretaria para o trabalho junto às crianças e apresentadas orientações para o planejamento e o desenvolvimento das propostas pedagógicas a partir das temáticas priorizadas. Além desses encontros, que a coordenadora

caracteriza como "formações", há visitas às instituições, para acompanhamento, dependendo da disponibilidade dos dois veículos da Secretaria, os quais têm que atender a muitas demandas e a uma equipe numerosa de técnicos.

A coordenadora relatou que, nessas quatro formações bimestrais, estipuladas em calendário letivo anual, os professores de creche e pré-escola são separados e cada grupo é atendido por sua coordenadora, o que passou a ocorrer esse ano, a partir da consideração de que há especificidades de cada âmbito, já que "existem coisas específicas, só de creche", e que havia uma perda de tempo quando os professores de creche discutiam coisas não relacionadas diretamente ao seu fazer pedagógico (MUNICÍPIO 1).

Em outro município, o ponto forte destacado pela secretária de educação no que diz respeito à oferta é que o município atende toda a demanda, não havendo critérios ou restrições para o atendimento as crianças. Pontuou que a oferta apenas ocorre em relação à pré-escola, uma vez que as famílias só demandam escola para seus filhos a partir dos quatro anos. É preciso refletir sobre o significado da ausência de demanda em relação à creche, no sentido de se é de fato ausência de demanda ou falta de condições de oferta, uma vez que a mesma secretária colocou como desafios à oferta o espaço, que, segundo ela, "ainda é precário, pequeno, resultado do aproveitamento de outras estruturas que fecharam, como unidades de saúde" (MUNICÍPIO 2). A secretária disse que a gestão municipal tem envidado esforços para superar este problema. No entanto, o aspecto orçamentário tem sido o principal entrave, uma vez que os recursos advindos do Governo Federal são insuficientes para todas as ações necessárias a uma boa oferta de Educação Infantil, tendo que o município complementar os recursos com o orçamento próprio.

Em outro município pesquisado, a coordenadora de Educação Infantil (MUNICÍPIO 3) destacou como ponto forte do município no atendimento à Educação Infantil o que caracterizou como um "novo olhar" para essa etapa, uma vez que a preocupação com o que é melhor para a criança pequena, com sua aprendizagem e seu desenvolvimento, impeliu o município a levar todas as crianças da pré-escola para uma nova instituição, recém-construída na periferia da cidade, a fim de retirá-las de escolas, onde antes as turmas funcionavam junto do Ensino Fundamental I, sem condições estruturais e adequadas de trabalho. Segundo a coordenadora, essa condição não permitia dar a importância devida à criança da Educação Infantil, o que foi solucionado com a estratégia de situar todas as turmas de pré-escola num mesmo espaço, pensado para atender melhor à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Apresentando a compreensão da creche como espaço que funciona como "salva-vidas" para os pais, esclareceu que na zona urbana da cidade só há uma creche e que ela funciona em tempo integral, desenvolvendo uma rotina bem detalhada (chegada das crianças, troca de roupa, preparação para o café da manhã, café da manhã, momento de estimulação, momento de recreação,

almoço, sono ...) e atendendo a crianças a partir de um ano e oito meses, uma vez que não tem estrutura de berçário. Informou que não há creche na zona rural e que, nesta, as crianças só são atendidas a partir dos quatro anos (MUNICÍPIO 3).

No município 4, o ponto forte destacado pela gestora de uma escola foi a equipe e o empenho dela para realizar um bom trabalho. Ela observou que todos os avanços que são verificados na oferta de Educação Infantil se dão graças aos esforços individuais dos professores e do conjunto da equipe, uma vez que identificou não haver por parte da gestão local um olhar mais cuidadoso em relação à Educação Infantil. Para ela,

> Essa falta de atenção pode ser percebida pela não preocupação com a melhoria dos espaços, que são pequenos e quentes, uma vez que onde funciona a creche e a pré-escola do município era, antes, um posto de saúde. Não houve reforma para atender as crianças devidamente. São muitas crianças num cubículo. (GESTORA DA ESCOLA DO MUNICÍPIO 4)

A equipe, segundo a gestora, faz a grande diferença. A entrevista foi realizada em um dia de comemorações na instituição. Os pesquisadores puderam verificar o cuidado e a atenção que a gestora organizou a recepção às famílias, inclusive "desautorizando" a orientação da Secretaria de Educação, que indicou que a recepção às famílias fosse feita num espaço muito pequeno e sem ventilação, o que foi julgado pela gestora e sua equipe como desrespeito.

Quanto aos principais desafios enfrentados nestes quatro municípios quanto à oferta de Educação Infantil, a coordenadora de creches do município 1 indicou serem muitos, destacando especificamente a questão financeira, a qual pesa na questão administrativa e, por conseguinte, na pedagógica. Revelou que os efeitos da falta de verbas são mais danosos para as creches, onde faltam recursos de várias ordens, especialmente se considerando que apenas uma das três creches do município, por ter conselho escolar, tem uma certa autonomia financeira, enquanto as outras dependem unicamente do município. Destacou, como uma das consequências principais dessa falta de recursos, a carência de pessoal para atender às crianças e a recorrência aos contratos temporários. Essa falta de pessoal, inclusive, tem feito com que uma das creches, que deveria atender às crianças em horário integral, só esteja funcionando até as 13 horas, uma vez que conta apenas com uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais. Para a coordenadora, essa condição "atrapalha porque o professor tem que fazer também [coisas que não seriam de sua alçada] e isso acarreta um retardo na parte pedagógica". Segundo ela, "ou você faz o cuidar ou você faz o pedagógico".

Apontou como um sério desafio, decorrente dessa crise financeira, as possibilidades de manutenção das instituições. Disse estar brigando muito por isso, pois sabe ser direito das crianças serem atendidas em uma boa estrutura, "direito garantido por lei, que elas deveriam ter, mas não têm".

No município 2, o principal entrave ao desenvolvimento de uma política de oferta na Educação Infantil apontado pela secretária de educação foi o fator orçamentário. Ela informou que a secretaria busca realizar ações tanto na melhoria das condições de infraestrutura como de apoio pedagógico aos professores, mas faltam recursos para avançar nessa direção. Destacou que no caso da escola que fica na zona rural, num assentamento, a secretaria tem feito todos os esforços para contribuir com a merenda e a melhoria do quadro de funcionários, mas, muitas vezes, a própria escola precisa complementar a merenda das crianças.

No município 3, a coordenadora de Educação Infantil ressaltou como principais desafios a gestão financeira e a insuficiência de espaços adequados à oferta. Quanto à gestão financeira, salientou que as instituições, há cerca de três anos, não recebem recursos próprios e que tudo fica por conta do município. Nesse sentido, tudo de que precisam é solicitado à Secretaria de Educação que, por sua vez, dependendo do pedido, solicita autorização ao prefeito.

Quanto à insuficiência de espaços, considerou que centralizar a oferta da pré-escola numa instituição foi um passo muito relevante, mas que já sente a necessidade de haver outra instituição com essa característica porque a procura está sendo alta e as turmas já estão muito numerosas, algumas com 32 crianças. No que diz respeito à creche, disse que o problema de vagas não é tão grande, pois ao longo do ano abrem-se vagas e essa vacância esgota as listas de espera. Já quanto à pré-escola, a demanda só aumenta e dada a obrigatoriedade da matrícula, não há como rejeitar crianças, as quais têm de ser matriculadas nessa instituição, uma vez que não há outras para onde dirigi-las. Por isso, está preocupada com as perspectivas de atender a essa demanda crescente, especialmente porque a qualidade do trabalho realizado na instituição tem levado pais a tirarem seus filhos de instituições particulares para matriculá-los nela, o que infla ainda mais o quantitativo a atender.

No município 4, a gestora da escola afirmou que o grande entrave é a falta de envolvimento da própria secretaria com a Educação Infantil. Além disso, ressaltou que há um olhar "negativo" para esta etapa da Educação Básica, uma vez que a política adotada é a inserção dos profissionais mais velhos ou que tiveram um desenvolvimento aquém do que se esperava no Ensino Fundamental na Educação Infantil. Segundo ela, "se você se destacar como professora na Educação Infantil, a tendência é que, no próximo ano, você vá para o Ensino Fundamental". Essa ausência de visão sobre o papel e o lugar que a Educação Infantil deve ocupar na educação, de um modo geral, tem contribuído, segundo a gestora, para a Educação Infantil não avançar como poderia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada e, aqui, parcialmente apresentada, evidenciou dados que expressam continuidades e mudanças. No que diz respeito às continuidades, percebe-se que a oferta na Educação Infantil na Paraíba apresenta índices e tendências semelhantes ao que se verifica no cenário nacional: oferta aquém do que está regulamentado, sendo desigual no que diz respeito à creche e pré-escola e a ocorrência em área urbana e rural.

Olhando com maior atenção os aspectos qualitativos da pesquisa na Paraíba, que foram realizados na ação 3, especialmente no que diz respeito à potencialidade e desafios da oferta, pode-se afirmar que a Educação Infantil é uma etapa que não se realiza sem grandes desafios a serem superados. O principal deles diz respeito ao aspecto financeiro - que viabiliza ou inviabiliza infraestrutura (prédios, mobiliário, equipamentos, dentre outros) – formação continuada para professores e demais profissionais, oferta de qualidade juntos às crianças, o que inclui alimentação e materiais necessários às práticas pedagógicos, por exemplo.

Também, a ausência de uma concepção sobre Educação Infantil produz efeitos no olhar da gestão quanto à oferta e, sobretudo, à sua qualidade. Isso se revelou na pouca ou nenhuma importância dada ao espaço e ao professor que atua na Educação Infantil. No que tange ao espaço, o pouco investimento financeiro nesta etapa da Educação Básica tem se revelado como escolha corrosiva na oferta, uma vez que espaço, pensando-o do ponto de vista da qualidade, é uma condição fundamental para que as outras condições se realizem. Quanto ao lugar que o professor da Educação Infantil ocupa na gestão, é necessário que se continue a insistir na sua formação, inicial e continuada, e que uma política de incentivos próprios ao professor que atua na Educação Infantil seja objetivo central nas secretarias municipais de educação e por parte do governo federal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Lisboa/Portugal: edições 70, 2009.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. Relatório Síntese. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152**

BRASIL. **Presidência da República**. Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Presidência da República.** Resolução no. 9, de 11 de novembro de 2009. Emenda Constitucional 09/59. Brasília, 2009 b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASI. Presidência da República: **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

IBGE/**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/

LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al. **Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural**: aspectos quantitativos e qualitativos. Relatório de Pesquisa: CNPq, 2018.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al. Oferta de Educação Infantil em área rural no estado da Paraíba: aspectos quantitativos. **Caderno Cedes,** Vol. 37, n 103. Campinas. Set-dez, 2017, p. 335-346.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. Olhando para a educação formal de crianças pequenas que residem em área rural do país: uma abordagem a partir do dispositivo legal. **Salto Para o Futuro**, v. 11, p. 30-39, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SILVA, Ana Paula Soares da. Educação Infantil no e do campo: uma história a ser descoberta e escrita. **Salto Para o Futuro**, v. 11, p. 13-22, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DUAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE LAGOA SECA/PB

Janice Anacleto Pereira dos Reis
janiceanacletols@gmail.com
Elayne Tayse de Sousa
elainetayse@hotmail.com
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza
rayffi.ufcg@gmail.com
Wellyda Gonçalves Damaceno
wellyda86@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande/PB-Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

Esta pesquisa que compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), tem por objeto as práticas de professoras sobre o brincar na Educação Infantil, bem como o conhecimento sobre suas práticas quanto aos modos mobilização do brincar da criança na creche e na pré-escola. Assim, buscamos analisar a prática pedagógica de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural, a partir dos seguintes objetivos: 1) identificar as práticas das professoras sobre o brincar; 2) investigar o modo como as professoras mobilizam as crianças para a ação do brincar; 3) conhecer os modos de brincar das crianças nas creches. A década de 1990 é marco importante no Brasil mediante a emergência dos movimentos sociais, desencadeados na década de 1980, com a redemocratização do país. No contexto da Educação Infantil, as lutas do referido período, tornaram-na primeira etapa da educação básica conforme a Constituição Federal e LDB (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). As DCNEIS (BRASIL, 2009) ponderam que a Educação Infantil se constitui direito de todas as crianças, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas com profissionais qualificados. Nesse bojo, as interações e a brincadeira são eixos estruturantes do cotidiano das instituições de educação infantil. É, pois, brincando que as crianças apresentam diferentes manifestações da dimensão humana, importantes para a elaboração das relações sociais e das formas coletivas e individuais delas de interpretar o mundo. Portanto, práticas pedagógicas voltadas para o brincar possibilitam as crianças o conhecimento de si e do mundo, ajudando-as a ressignificar o vivido. (BROÚGERE, 2010; CORSARO, 2009; DEBERTOLI, 2006). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, cuja tomamos por procedimentos: a) a observação de cinco grupos de Educação Infantil para conhecer os modos de mobilização de cinco professoras na relação com o brincar mobilizado; b) entrevista semiestruturada para conhecer seus posicionamentos sobre as

questões de pesquisa, bem como promover reflexões em torno das questões suscitadas. Os instrumentos são o diário de campo, as fotografias e as filmagens. As observações iniciadas apontam a presença do brincar como prática para ensinar conteúdos ou ocupar o tempo livre das crianças. Nesse ínterim, a criança parece ainda não ser reconhecida na dimensão histórica e social que possui infância geracional e produz cultura.

Palavras-chaves: Crianças; Interações; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa compõe o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão). Tomamos por objeto as práticas das professoras sobre o brincar na Educação Infantil, bem como o conhecimento sobre suas práticas quanto aos modos de mobilização do brincar da criança na creche e na pré-escola, constituindo-se das seguintes questões: O que pensam as professoras sobre o brincar? Qual a importância dada por elas à ação do brincar? Como mobilizam a criança para a ação do brincar? Como o brincar aparece na prática pedagógica das professoras? Como as crianças brincam? Quais as brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças?

Nesse contexto, temos por objetivo analisar a prática pedagógica das professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB, buscando: 1) Identificar as concepções das professoras sobre o brincar; 2) Investigar a prática pedagógica das professoras por meio do modo como estas mobilizam as crianças na ação do brincar, e 3) Conhecer modos de brincar das crianças na creche.

No âmbito brasileiro, a década de 1990 constitui marco importante no campo educacional e, em especial para a Educação Infantil, tendo em vista a organização dos movimentos sociais envolvendo pesquisadores, sindicatos, professores e o Movimento Feminista no período da redemocratização do país, na década de 1980, os quais contribuíram para a formação de uma nova concepção de pensamento sobre a criança, a infância e a educação infantil no país.

Nesta direção, a Educação Infantil emerge no Brasil amparado pela seguinte legislação: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) os quais recomendam à criança pequena direitos à alimentação, saúde, moradia, cultura, lazer, brincadeira e à educação infantil, devendo esta, ser de responsabilidade do Estado e suplemento da família.

Nesse contexto, a educação infantil do campo ganha também certa visibilidade no cenário nacional a partir do reconhecimento da diversidade das identidades dos sujeitos que residem no campo, visibilidade esta, preconizada

inicialmente na LDB (BRASIL, 1996). Este documento influenciou a elaboração das DCNEIS (BRASIL, 2009) que ressaltamos parágrafo 3º, do Art. 8º que:

> 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 próprios 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 a 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.

Considerando isto, é preciso refletir sobre propostas para a Educação Infantil nos mais diversos âmbitos sociais. Na zona urbana ou na zona rural, as práticas pedagógicas para a educação infantil devem atender os critérios especificados para esta etapa, tendo em vista o direito da criança pequena à educação de qualidade em creches e pré-escolas.

No âmbito brasileiro, a década de 1990 constitui marco importante no campo educacional e, em especial para a Educação Infantil, tendo em vista a organização dos movimentos sociais envolvendo pesquisadores, sindicatos, professores e o movimento feminista os quais contribuíram para a formação de uma nova concepção de pensamento sobre a educação infantil no país.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil emerge no Brasil amparado pela seguinte legislação: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os quais recomendam à criança pequena direitos à alimentação, saúde, moradia, cultura, lazer, brincadeira e à educação infantil, devendo esta, ser de responsabilidade do Estado e suplemento da família.

Nesse contexto, a educação do campo ganha visibilidade no cenário nacional a partir do reconhecimento da diversidade das identidades dos sujeitos que residem no campo. No concernente à educação infantil do campo, as DCNEIS (BRASIL, 2009) ressaltam parágrafo 3º, do Art. 8º que:

> As propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesa-

> nais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:
>
> I - reconhecer os modos próprios 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 a 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.

Considerando isto, é preciso refletir sobre propostas para a Educação Infantil nos mais diversos âmbitos sociais. Na zona urbana ou na zona rural, as práticas pedagógicas para a educação infantil devem atender os critérios especificados para esta etapa, tendo em vista o direito da criança pequena à educação de qualidade em creches e pré-escolas. É importante que a prática pedagógica nas instituições de educação infantil implique vínculo com a realidade cultural e social das crianças e, uma forma de conhecer esses sujeitos é por meio do brincar e da brincadeira, uma vez que são elementos reveladores de identidades.

Valendo-nos dos novos estudos da sociologia da infância, destacamos que a realidade cultural das crianças não é algo que recai sobre elas unicamente em um movimento de fora para dentro, mas elas mesmas são atores sociais e sujeitos de direitos (SARMENTO, 1997; 2007) que além de se apropriarem da cultura adulta, também produzem cultura, isto é, as culturas infantis. Essa produção cultural ocorre por meio da relação das crianças com seus pares, ou seja, pela cultura de pares, bem como mediante a reprodução interpretativa, que diz respeito à capacidade de recriação que as crianças possuem no momento em que reinventam as culturas adultas de um modo único, isto é, do modo infantil (CORSARO, 2011).

O brincar é compreendido por diversas culturas como uma ação que envolve as crianças desde o nascimento. A entrada das crianças na sua cultura de origem se dá por meio do brincar e da brincadeira. Brincando as crianças balbuciam, apontam, gesticulam, dialogam, resistem, escolhem objetos e brinquedos, ações estas que expressam valores, comportamentos, enfim, diferentes manifestações compreendidas pelos adultos como sinais de aprendizagem. Esta compreensão envolve todos os grupos culturais, embora seja expressa de diferentes modos conforme os grupos. O brincar[37]é, portanto,

[37] O Brincar é ação da cultura e a brincadeira expressão e manifestação desta ação cultural, a qual é uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo cujo é dotado de

elemento pertencente à dimensão humana, importante, para a elaboração das relações sociais e das formas coletivas e individuais das crianças de interpretar o mundo (BROUGÉRE, 2010; CORSARO, 2009, 2011). É, pois, na brincadeira que as crianças partilham os significados construídos socialmente (DEBORTOLI, 2006).

Nas brincadeiras as crianças utilizam brinquedos e objetos[38], os quais podem tersignificados diferentes da sua função real. A substituição do significado de um objeto por outro possibilita a ação simbólica, entendida como sistema de "fala" que por gestos transformam-se em signos[39]. Ao atribuir significados fictícios aos objetos as crianças regulam seus comportamentos, estabelecendo novas relações com o meio (VIGOTSKY, 1991).

As crianças apreendem as informações do meio, principalmente por meio da brincadeira, atividade esta, cuja se organizam e consolidam-se, geralmente, em pequenos grupos para brincar por um determinado tempo. As brincadeiras acontecem nos mais diversos locais, a exemplo da escola, em festas, play grounds, na rua e entre outros. Nesses locais, as crianças encontram-se diariamente ou eventualmente para brincar por algum tempo juntas (CORSARO, 2009, 2011; FERNANDES, 1979).

É por meio das brincadeiras, protagonizadas e socializadas nos grupos infantis que as crianças produzem uma cultura infantil própria. Os enredos e conteúdos das brincadeiras são constituídos e combinados a partir de elementos do âmbito da fantasia e da realidade das crianças, ou seja, de contexto cultural e social permeado de crenças, valores, normas e entre outros aspectos.

Os brinquedos utilizados pelas crianças durante as brincadeiras compõem os enredos e os cenários fictícios. Sua fabricação especializada se deu inicialmente na Europa e, principalmente na Alemanha, a partir do século XVIII, em virtude da revolução industrial (BENJAMIN, 2009). Do século XVIII até os dias atuais, as formas de produção do brinquedo têm sofrido significativas alterações em virtude das mudanças econômicas, políticas, tecnológica e cultural das sociedades. Isto considerado, o brinquedo é um objeto demarcador de cultura que transmite às crianças conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas por uma determinada sociedade. O brinquedo é relevante para o processo de apropriação da cultura da criança (BROUGÉRE, 2010).

No contexto, brasileiro, por exemplo, a bola, constitui forte valor cultural, é um objeto sinônimo de prestígio e status social daquele que exerce a função

forte valor cultural (BROUGÉRE, 2010).

[38] Artefatos culturais utilizados para produzir culturas infantis tais como: brinquedos e objetos dos mais diversos para produzir materiais das culturas infantis, a exemplo das brincadeiras improvisadas e rotinas, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, etc. (CORSARO, 2011).

[39] Instrumentos psicológicos utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que estar ausente: a palavra, o desenho, o símbolo de uma bandeira, etc. (FONTANA, 1997).

de um jogador de futebol. Deste modo, o valor cultural do brinquedo é de uma dada sociedade, uma vez que seu valor funcional se sobrepõe ao simbólico. A bola, não é só elemento de prazer e imaginação das crianças, é também representação de status social e poder econômico daquele que domina o objeto.

Outro exemplo é a boneca Barbie em uma das suas versões de loira, alta e magra, disseminando um ideal de beleza de uma futura mulher adulta. Assim, os brinquedos transmitem às crianças conteúdos simbólicos produzidos por uma determinada sociedade que, correspondem tanto à representação do valor agregado a um dado objeto quanto aos comportamentos socialmente construídos pelos sujeitos. Os brinquedos são, portanto, repletos de valor social e cultural, produzidos especialmente para as crianças (BROUGÉRE, 2010).

Considerando isto, ou seja, o papel da brincadeira para aprendizagem e produção cultural das crianças, o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil precisa incluir o brincar e a brincadeira em seu projeto pedagógico tanto conhecer os sujeitos que ocupam esses espaços quanto possibilitar a formação de novas relações.

A observar as brincadeiras das crianças os professores poderão perceber elementos importantes, expressos e plausíveis de reflexão tais como: as lideranças que se formam e se alternam nas brincadeiras; os modelos sociais de ação que são mais imitados pelas crianças; as formas de negociação dos significados e a conciliação de posições e tomada de decisões nos enredos ficcionais e reais que os grupos infantis criam a partir de suas vivências (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Deste modo, quanto mais espaços e possibilidades as instituições de educação infantil oferecer as crianças para brincarem maiores serão as probabilidades de conhecer tanto a criança a partir do lugar que ocupa na sociedade quanto a sua visão de mundo (PINTO, 2005).

Vale salientar que o papel do professor nas brincadeiras infantis não consiste somente em possibilitar espaços, brinquedos ou objetos para as crianças, bem como na observação de elementos que constituem as brincadeiras. O papel dos professores está além de tudo isso. Consiste também na sugestão, nos acordos e na problematização de aspectos emergentes nas brincadeiras, sem perder de vista a posição de sujeito central e protagonista que as crianças devem ocupar nas brincadeiras. Ou seja, as decisões, os modos de brincar, as escolhas e a organização das brincadeiras devem ser pressupostos elaborados e gerenciados pelas crianças.

Assim, as brincadeiras das crianças podem ser mobilizadas pelos professores, no sentido de mediar as relações que as crianças estabelecem tanto com os professores quanto com as outras crianças na brincadeira (PINNAZA; FESTA, 2017). Assim, a relevância de mobilizar o brincar das crianças consiste em tanto nortear o trabalho pedagógico, quanto possibilitar as crianças experiências a partir das brincadeiras.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste na abordagem qualitativa interpretativista cujo interesse é o significado dos sujeitos sobre um dado fenômeno em um determinado contexto (MOREIRA; CALEFE, 2008).

Os procedimentos adotados são as observações e as entrevistas. As observações envolvem cinco grupos de duas creches de Lagoa Seca/PB, uma da zona rural e outra da zona urbana. A entrevista utilizada é a semiestruturada que corresponde a um esquema flexível que permite ao pesquisador adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) para compreender os posicionamentos de cinco professoras sobre as questões da pesquisa, já explicitadas nas observações.

Para registro das observações e da entrevista os instrumentos o diário de campo, as fotografias e as filmagens dos momentos das brincadeiras das crianças mobilizadas pelas professoras, assim como do cotidiano da sala e dos momentos externos a sala a exemplos, do pátio e do refeitório. O diário é um instrumento utilizado para registrar as impressões e aspectos considerados relevantes durante as pesquisas (CRUZ NETO, 1994). As fotografias e as filmagens, por sua vez, auxiliam na apreensão de elementos, os quais escapam ao olhar imediato do pesquisador (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASH; ANGELO, 2005).

Para tratamento dos dados o método utilizado de análise é os Núcleos de Significação, elaborado para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade e, tem por objetivo discutir a dimensão histórico-dialética da referida proposta e seus desdobramentos como escolha metodológica no processo de construção do conhecimento científico, vislumbrando, assim, a necessária coerência entre o método e seus procedimentos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

É, portanto, com a intenção de evidenciar o posicionamento teórico-metodológico adotado que buscaremos compreender os significados das professoras na relação com o brincar e a brincadeira da criança por meio das afirmações verbais contemplando as seguintes etapas: *Levantamento dos pré-indicadores* (observações e entrevistas); *Sistematização dos indicadores* (aproximação dos sentidos constituídos pelas professoras, a partir de leituras do material para penetrar nos significados de suas palavras em contextos); *Construção dos núcleos de significação (*a síntese das categorias aprendidas na investigação) (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A relevância social desta pesquisa consiste na discussão do brincar na educação infantil no município de Lagoa Seca/ PB, uma vez que: a) Trata-se de um primeiro estudo no município no âmbito desta temática de uma pesquisa de mestrado; b) buscará contribuir para o aprofundamento dessas questões no âmbito da Educação Infantil, podendo ajudar a problematizar a discussão sobre o brincar no município; c) O estudo poderá potencializar a reflexão de

práticas pedagógicas que considerem o brincar como um dos principais eixos da educação infantil, no referido município.

O quadro abaixo explicita os grupos de educação infantil os quais serão observados nas duas creches.

Quadro 1

	Manhã	Tarde
Creche rural	X	Professora A- Maternal I Professora B - Maternal II
Creche urbana	Professora C - Maternal II Professora D- Pré II Professora E- Pré I	Professora F- Maternal II

Neste cenário, as observações na creche da zona rural compreendem os seguintes grupos de educação infantil: no turno da tarde os grupos de Maternal I Maternal II. Na creche da zona urbana: no turno da manhã o Maternal II, Pré-I ePréII. E no turno da tarde dessa respectiva creche o Maternal de II[40].

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações iniciadas apontam o brincar na prática de professoras das instituições de educação infantil de forma embrionária. Nesse ínterim as crianças das referidas instituições parecem ainda não serem reconhecidas na dimensão de sujeito histórico e social, que possuem infância geracional e produzem culturas (CORSARO, 2009).

Primeiros apontamentos das observações no tocante as práticas sinalizadas pelas professoras sobre o brincar.

Quadro 2

Categorias abordadas nas práticas das professoras			
Professoras da creche da zona urbana		**Professoras da creche da zona rural**	
1.O brincar para ensinar conteúdo	1	1. O brincar para ensinar conteúdo	2
2. O brincar para ocupar o tempo livre das crianças	2	2. O brincar para ocupar o tempo livre das crianças	-
3. O brincar para o desenvolvimento da criança	1	3. O brincar para o desenvolvimento da criança	-

O quadro demonstra quetrês professoras parecem compreender o brincar como modo para ensinar conteúdos, destas, duas professoras trabalham na

[40] Grupo observado também no turno da manhã, porém com professoras diferentes.

zona rural e uma na zona urbana. Duas professoras da zona urbana percebem o brincar como atividade para ocupar o tempo livre da criança. Uma professora da zona urbana compreende o brincar como modo de desenvolvimento das habilidades das crianças, a exemplo, da coordenação motora fina e grossa, lateralidade e entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que o brincar e as brincadeiras estruturem o cotidiano das instituições de educação infantil, visto que é no brincar e na brincadeira que a criança acessa o patrimônio cultural da humanidade, a linguagem, a fonte e o processo de significação do mundo, e a humanização ética e estética (DEBORTOLI, 2006).

Nesta condição, os eixos as interações e Brincadeira norteiam as práticas nas instituições de educação infantil para que as crianças de zero a cinco anos de idade usufruam e construam nos espaços educacionais experiências individuais e coletivas que favoreçam o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2009).

Considerando isto, o papel das instituições de educação infantil é criar estratégias educativas a partir da escuta, do diálogo, do auxílio, da autonomia, da responsabilidade, da autoconfiança, do respeito e da afetividade. Aspectos estes, centrais para o desenvolvimento integral da criança.

As crianças são, portanto, sujeitos históricos e sociais que vivem de acordo com as relações que constroem com seu grupo.Sozinha ou com seus pares as crianças reproduzem nas brincadeiras modelos de adultos próximos, elaborando e reelaborando também novas formas de representar o mundo, bem como modos de resistência às normas socialmente aceitas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueirade; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: jan./mar.2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2.ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24/08/2018.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **DiárioOficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <http://www.planalto.gov. br/ccvil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 23/08/2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08/08/17.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] RepúblicaFederativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/08/18.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão Brasileira adaptação por Gisela Wakkop. 8. ed São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, Wiliam. A Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, Wiliam.**Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis: Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: **Desenvolvimento e a aprendizagem.** Organizadores: Alysson Carvalho, Fátima Sales, Maria Guimarães. – Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex-UFMG, 2002, p.77-88.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: William Corsaro. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida (organizadores). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-70.

FERNANDES, Florestán. **Folclore e mudança social na cidade São Paulo**. 2. ed. Ver. Pelo autor. Petrópolis: Vozes, 1979. (sociologia brasileira; v. 10). 412 p.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. A abordagem histórico-cultural. In: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997, p.57-66.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: **Desenvolvimento e a aprendizagem.** Organizadores: Alysson Carvalho, Fátima Sales e Maria Guimarães. Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex- UFMG, 2002,13-29.

LUDKE; Menga, ANDRÉ, Marli E.D. A de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986, p. 11-45.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed.Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p.39-63.

PINHEIRO, Eliana Moreira, KAKEHASH, Tereza Yoshiko, ÂNGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas.** Rev Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro; 13(5): 717-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf >. Acesso em: 08/08/17.

PINNAZA, Mônica Appezzato; FESTA, Meire. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. **Brincar**: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. São Paulo, 2017, p. 88-101. (Caderno Brincar. Fundação Vokswagen e Revista Nova Escola).

PINTO, Georgia Albuquerque de Toledo. Entre saberes e brincadeiras. In: Maria de Fátima Vasconcelos (organizadora). **Cultura lúdica, discursos e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005, p.71-80.

VIGOTSKY. Lev Semenovich, 1936-1934. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores L/S. Vigotsky: organizadores Michael Cole...[et.al]: tradução José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRUPECI

UEPA

PROPESP

UEPA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

GOVERNO DO
PARÁ
POR TODO O PARÁ