Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

"Investigação, formação docente e culturas da infância"



Universidade do Minho - Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016
www.slbei.com



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
"Investigação, formação docente e culturas da infância"

ORGANIZADORES

Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos
Andréa Avelar Duarte
Eva Fernandes
Nanci Helena Rebouças Franco
Solange Estanislau dos Santos
Teresa Sarmento

ISBN

978-989-8765-46-8;

DATA

Braga, 13-15 de julho de 2016

© Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches

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

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

Índice

INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS DA INFÂNCIA
Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos 12

PARTE I
POLÍTICAS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

REVISÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM PORTUGAL
Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata, Manuela Rosa 19

AS POLÍTICAS E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS BRASILEIRAS
Solange Estanislau dos Santos 32

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Maria Renata Alonso Mota, Kamila Lockmann 40

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E AS PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL (2014-2024)
Débora Teixeira de Mello 50

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VISIBILIDADE PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE
Patrícia dos Santos Zwetsch, Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi 60

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DA AVALIAÇÃO EM CINCO MUNICÍPIOS BRASILEIROS
Bruna Ribeiro, Janine Schultz 71

ENTRE O SABER, O FAZER E O PODER NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA
Fabiana Oliveira Canavieira, Maria Eliana Alves Lima 81

A ROTINA DE UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PEDAGOGIA TRADICIONAL
Kátia Cristina Fernandes e Silva, Rosimeire Costa de Andrade Cruz 91

O CURRÍCULO REGIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ANÁLISE DE UM ENSAIO REALIZADO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO
Andreia Moniz, Isabel Condessa 101

A CONSIDERAÇÃO PELA OPINIÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
Clara Craveiro, Brigite Silva 111

APONTAMENTOS SOBRE UMA ESCOLA CATÓLICA NO RIO DE JANEIRO: UM DIÁLOGO DECOLONIAL COM O CURRÍCULO
Rafaela Araújo Reis 123

CULTURA INSTITUCIONAL Y FORMAS DE SOCIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL
Mariela Losso, Pablo Bulfon 135

APRENDIZAGENS E PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: "SONHAR, APRENDER E SER"
Sara Ribeiro, Lurdes Carvalho 151

"EU TAMBÉM POSSO SER ILUSTRADOR". CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO NO DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA
Isabel Pereira 161

OS SONS – DESAFIOS DE UMA PLANIFICAÇÃO PROJETUAL EM CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
Cláudia Vaz, Mariana Cunha, Ângela Silva, Sónia Correia 170

PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM GRUPOS HETEROGÉNEOS
Ana Mendonça Silva, Assunção Folque 178

CONTRIBUTOS DO PROJETO PROCUR PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O VALOR DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR
Cidália Alves, Luísa Alonso 190

CONTEXTOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA – PAPÉIS E ATORES
Lúcia Cunha, Fernando Pereira 202

PROJETO GLOBETROTTER – ESCOLAS E COMUNIDADES ALTERNATIVAS NO MUNDO
Simone Cristina André da Costa 215

PARTE II
FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

EPISTEMOLOGIA DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO ÉTICO-METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS NA BAHIA/BRASIL
Ana Katia Alves dos Santos 226

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA
Cassiana Magalhães, Greice Ferreira da Silva, Suely Amaral Mello 237

PARFOR - PRÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Uilma Rodrigues de Matos, Regina Lúcia Portela, Caíque Lima Vasconcelos 247

AS CONCEPÇÕES DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA MATERIALIZAÇÃO A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES
Ana Carolina Giannini Silva, Laís Leni Oliveira Lima 259

TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
Ana Paula da Paz Tavares 270

O PROFESSOR PARA A INFÂNCIA: MILITÂNCIA, REFLEXÃO E GERADOR DE POSSIBILIDADES
Andrea Rodríguez Vega, Jaqueline Pasuch 279

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS COM POLÍTICA DE RESULTADOS
Andrea Abreu Astigarraga, Carmemsilva Bezerra Gomes , Fernando Ilídio Ferreira 290

A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS (DES)ENCONTROS
Maria Aparecida Alves, Jussara Resende Costa Santos, Raquel Gomes Santos 301

CARTOGRAFANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID
Carolina Faria Alvarenga 323

A FORMAÇÃO LÚDICA DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA
Waléria Fortes de Oliveira, Ligia Maria C. dos Santos, Adriano Neuenfeldt 335

UMA ANÁLISE CRÍTICA DE FUTUROS PROFESSORES : REFLEXÃO A RESPEITO DAS IDEIAS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E SOCIEDADE VEICULADAS NA ANIMAÇÃO TELEVISICA *SID, O CIENTISTA*
Patricia Mazzego Menezes, Luís Paulo Píassi, Emerson Izidoro dos Santos 342

BONECO, PRA QUE TE QUERO: OFICINAS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E O TEATRO DE ANIMAÇÃO
Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Vania Maria Broering 353

GRUPO PROJETO CRECHE – PROCURA DE NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Sónia Correia, Marlene Migueis 363

DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA COM INTERVENÇÕES NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Érika Dias Soares, Rui Manoel de Bastos Vieira, Emerson Izidoro dos Santos 377

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE
Edlane de Freitas Chaves, Rosimeire Costa de Andrade Cruz 384

QUANDO OS PROFESSORES DETERMINAM A AGENDA DE SUA FORMAÇÃO: O OBEDUC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NA PROPOSTA DA UFMT
Simone Albuquerque da Rocha, Marcia Socorro dos Santos França, Leda de Albuquerque Maffioletti 393

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A QUALIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
Juliana Corrêa Moreira, Cleonice Maria Tomazzetti 410

AVALIAR A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AQUILO QUE FAZEMOS MUITO E MUITO POUCO PESQUISAMOS
Silvia Cavalcante Lapa Lobo, Eliete Jussara Nogueira 422

PARTE III
DIVERSIDADES E DIFERENÇAS: CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DAS E PARA AS CRIANÇAS

INFÂNCIAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
Maria João Cardona 433

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Nanci Helena Rebouças Franco 444

O ENSINO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM INSTRUMENTO NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO
Juliane Rembis Costa Golinelli 453

A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRA
Ana Celia da Silva 464

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: SUBSÍDIOS PARA TRABALHAR A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Nanci Helena Rebouças Franco 471

TELENOVELA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA FICÇÃO SERIADA CARROSSEL
Viviane Rodrigues Darif Saldanhas de Almeida Ramos, Alexandro Dantas Trindade 480

HISTORIAS ORAIS TRADICIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE REPRESENTAÇÃO DE CONHECIMENTO COSMOLOGICOS E PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS MUNDURUKU
Ronélia do Nascimento, Alceu Zoia 492

IDENTIDADES PERIFÉRICAS ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: UM RELATO SOBRE EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS/BRASIL

José Artur do Nascimento Silva, Beatriz Araújo da Silva, Luciano Henrique Amorim, Roseane Maria de Amorim 502

A INSERÇÃO DA MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Camila Andrade Machado de Santana 513

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE EM TURMAS MULTI-IDADE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UEIIA
Daliana Loffler, Claucia Honnef , Jucemara Antunes 525

INFÂNCIAS DIFERENCIADAS CRIADAS, RECRIADAS: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO
Andrea Rodríguez Veja 539

J.O.A.N.I.N.H.A. – AS INTERVENÇÕES NÃO-FORMAIS DA "BANCA DA CIÊNCIA" PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA FOCADAS NAS DIVERSIDADES E DIFERENÇAS
Luís Paulo de Carvalho Piassi, Tânia Regina Vizachri, Daniela Signorini Marcilio, Tatiana Pereira da Silva, Érika Dias Soares 548

REUTILIZAR PARA APRENDER: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Elisângela Aparecida Carvalho Cardoso, Ana Katia Alves dos Santos 559

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DOS 3 AOS 7 ANOS: UM ESTUDO COM O TESTE ABFW NO ESTADO DO RIO JANEIRO, BRASIL
Eline Silva Rodrigues, Anabela Cruz-Santos 570

PARTE IV
CORPO, LUDICIDADE E MOVIMENTO

INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE CULTURAS PELA CRIANÇA
Cilene Nascimento Canda 579

LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL
Violeta Lucy Gonzales Agama 593

LudC-Art: RESGATANDO A CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA
Laísa Medina Silva, Sara Souza Bustamante, Naise Valéria Guimarães Neves, Vanilda de Paiva Bastos 600

LUDOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE DE PROTAGONISMO INFANTIL
Waléria Fortes de Oliveira, Marcelo Flores Melo, Adriano Neuenfeldt 610

UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE
Rozana Machado Bandeira de Melo, Deise Juliana Francisco 618

O BRINCAR E A DOCUMENTAÇÃO: ALGO POSSÍVEL EM UMA BRINQUEDOTECA
Analúcia de Morais Vieira 631

RECONFIGURANDO O “BRINCAR” NA INFÂNCIA: UM RELATO DE PRÁTICA COM A IMPLEMENTAÇÃO DOS EXERGAMES
Adilson Rocha Ferreira, Deise Juliana Francisco 645

REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINCAR E A INFÂNCIA… DO “OUTRO LADO DO ESPELHO”
António Camilo Cunha, Roselaine Kuhn 652

CRIANÇA E MOVIMENTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CEMEI WALTER BLANCO
Núbia Gomes Mendes da Silva, Esleide de Cassia Rodrigues, Maria Isabel Pereira Calabresi, Marta Martins Valentim, Vera Lúcia Caon, Viviane Pedrim Damasco 661

LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL
Violeta Lucy Gonzales Agama 674

NO TEMPO DAS CRIANÇAS… NO TEMPO DA IMAGINAÇÃO
António Camilo Cunha, Roselaine Kuhn 681

O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DOCENTE
Cilene Nascimento Canda, Leila da Franca Soares 693

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA ZONA DA MATA NORTE, PERNAMBUCO-BRASIL
Isadhora Araújo Lucena Silva, Maria de Fátima Gomes da Silva 704

O PAPEL DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TEORIAS PRÁTICAS PESSOAIS DOS EDUCADORES
Helena Luis, Maria do Céu Roldão 714

PRÁTICAS LÚDICAS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI
Kaylene de Sousa Lopes, Leonardo José Freire Cabó 729

VIVÊNCIAS ESPACIAIS COM BEBÉS E PROFESSORAS: DIÁLOGOS EM UM BERÇÁRIO DE BRAGA
Graziele Gonçalves Fülber, Marcio da Costa Berbat 738

ERA UMA VEZ A FLORESTA DAS SENSAÇÕES...: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO ESPAÇO DO BRINCAR
Carolina Faria Alvarenga, Jaciluz Dias 749

ATIVIDADES DE PERCUSSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: DESCOBRINDO O RITMO, O CORPO E O MOVIMENTO
Gabriela Campo, Maria Helena Vieira 760

NAS (ENTRE) LINHAS DOS CORPOS: TRAMAS, CORES E FLORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Silmara Aparecida dos Santos, Juliana Graziella Martins Guimarães, Priscila Natalícia Bernardo 770

A CRIAÇÃO COLABORATIVA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: SOM, CORPO E MOVIMENTO COMO MEIOS DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, INTELECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Helena Santana, Rosário Santana 780

CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO-BRASIL
Maria de Fátima Gomes da Silva, Iolanda Mendonça de Santana, Isadhora Araújo Lucena Silva, Mayra Emídio da Silva 790

PARTE V
EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS E SABERES: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

(DES) CONSTRUINDO METODOLOGIAS COM CRIANÇAS PEQUENININHAS: INCITAÇÕES SOCIOLÓGICAS SUL-SUL
Solange Estanislau dos Santos, Flávio Santiago 802

A RODA DE CONVERSA COMO FONTE DE ESCUTA: LENDO O MUNDO COM AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS
Ivete Mangueira de Souza Oliveira, Maria Alexandra Militão Rodrigues 811

ENVELHEÇO , MAS NÃO ANOITECE, HÁ CORES AQUI: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA PESSOA IDOSA E DO ENVELHECIMENTO HUMANO
Francisane Nayare de Oliveira Maia, Ana Paula Cordeiro 821

PENSAR A IMAGEM VER O TEXTO
Estela Vieira Rodrigues 834

“A MAGIA DA BRUXA MIMI NA CRECHE” : O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO E O DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS
Isabel Pereira 847

NARRATIVAS INFANTIS E LEITURAS DE MUNDO
Leticia Rohca de Abreu Sodré Carvalho 857

AMPLIANDO A PERCEÇÃO E A IMAGINAÇÃO DO MUNDO: ATIVIDADES DE SONHO, CONTO E DESENHO DE CRIANÇAS
Susana Costa, Judite Zamith-Cruz 868

A IMPORTÂNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO INFANTIL - NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS
Petterson William de Sousa, Keila de Cássia de Oliveira Lima 878

AS INTERAÇÕES NA CRECHE – A OBSERVAÇÃO DE QUATRO CRIANÇAS A BRINCAR COM O CESTO DOS TESOUROS
Cristiana Salada, Sónia Correia 885

POÉTICAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS – DAS AMASSADURAS AO CASTELO NA ARGILA
Fernanda Hartmann Ramos, Alessandra Mara Rotta de Oliveira 893

EDUCAR A INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE LIVROS DE LEITURA NO BRASIL
Milena Domingos Belo 904

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS
Annamaria Piffero Rangel, Maria Flávia Marques Ribeiro, Renata Menezes Rosat, Bruna Litwinczik de Camargo, Inajara Costa da Rocha, Jaqueline da Silva Fogaça de Campos Vieira, Luciana Cristina Ritter 914

A BRINCAR COM OS NÚMEROS: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DOS NUMERÁRIOS LITERÁRIOS
Sara Reis da Silva 921

CINEMA NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EXPLORAÇÃO ESTÉTICA DE FILMES POR EDUCADORES
Elaine Simões Romual Rebeca 935

A HISTÓRIA COM MÚSICA NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA CRECHE: CONTRIBUTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
Ana Isabel Araújo Freitas, António José Pacheco Ribeiro 950

OS BEBÊS E O CESTO DE TESOUROS
Cassiana Magalhães, Lucinéia Maria Lazaretti, Nadia Mara Eidt 960

A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: UM PROCESSO EM CONTINUIDADE E INTERATIVIDADE
Helena Moreira, Fátima Vieira 968

CURIOSIDADES SOBRE A ÁGUA – TRAÇOS DE UM PROJETO PERCORRIDO COM CRIANÇAS
Ana Filipa Silva, Cristiana Salada, Ana Carvalho, Sónia Correia 980

ESCOLA É O LUGAR DE CRIANÇA CRESCER: AS PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES
Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio, Ana Paula Lima da Silva 987

ENTRE CHEIROS, GOSTOS E SABORES: O SENTIDO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Osana Maria de Lima, Palhano/CE
Camila Maria de Santiago, Leonardo José Freire Cabó, Alice Nayara dos Santos 995

ALIMENTAÇÃO E DIVERSÃO A MELHOR FORMA DE FORTALECER O CORAÇÃO
Esleide de Cassia Rodrigues, Núbia Gomes Mendes da Silva, Maria Isabel Pereira Calabresi 1004

CRIANÇAS DE CINCO ANOS CONSTROEM FORMAS, PUZZLES E PADRÕES COM BLOCOS - EM BUSCA DE UMA CONEXÃO COM A VISUALIZAÇÃO ESPACIAL
Manuel Zenza, Pedro Palhares 1012

ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA COM O TEMA EXPLORAÇÃO ESPACIAL
Thiana C. R. Martínez, Ludmilla S. Bueno, Emerson I. Santos 1023

O SENTIDO ESPACIAL E O TRABALHO COM AS FIGURAS GEOMÉTRICAS NO PRÉ-ESCOLAR
Filipa Balinha, Ema Mamede 1033

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR
Maria da Conceição Cerqueira Martins Vieira 1043

AS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ESTRUTURA ADITIVA
Florbela Soutinho, Ema Mamede 1052

A APRENDIZAGEM DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DOS 5 AOS 6 ANOS DE IDADE DO PONTO DE VISTA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
Pedro Cardoso da Silva, Pedro Palhares 1064

CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS COM CRIANÇAS: ANÁLISE DE UM CASO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Maria João Mota, Paulo Varela 1071

A IMPORTÂNCIA DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS
Maria Anete Marçal Reis 1088

GRUPOS FOCAIS COM CRIANÇAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS
Caroline Raniro, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo 1096

FALA ESPONTÂNEA E ESCUTA SENSÍVEL: UM PACTO NECESSÁRIO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO
Ivete Mangueira de Souza Oliveira, Maria Alexandra Militão Rodrigues 1103

INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS DA INFÂNCIA

Fernando Ilídio Ferreira[1], Cleriston Izidro dos Anjos[2]

O Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância (SLBEI) teve a sua primeira edição no Brasil, em Maceió, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em novembro de 2015, subordinado ao tema "O lugar da criança nas políticas e práticas educacionais". Tendo em conta a grande adesão que se verificou a este I SLBEI, por parte de professores, educadores, investigadores, estudantes, outros profissionais da infância e público em geral, decidiu-se que ele deveria ter continuidade, em edições anuais, alternadas, no Brasil e em Portugal. Por conseguinte, a segunda edição (II SLBEI) teve lugar em Braga, Portugal, na Universidade do Minho e na Escola Dr. Francisco Sanches, nos dias 13, 14 e 15 de julho de 2016, à luz do tema geral "Investigação, formação docente e culturas da infância". Constituindo-se como um campo multidisciplinar, a temática adotada para esta segunda edição pretendeu abrir caminho para o debate, a partilha e a reflexão sobre questões que tornem mais fecundas as relações entre a investigação e a formação de profissionais da infância e entre estas e as culturas da infância e os direitos da criança.

O II SLBEI estruturou-se em torno de sete eixos temáticos, tendo sido apresentados trabalhos nas modalidades de investigação e de relato de práticas, em formatos de comunicação oral, poster e vídeo, além de conferências, mesas redondas, simpósios, oficinas, exposições e lançamento de livros. O evento contou com mais de 200 participantes efetivos, 40 dos quais oradores convidados e membros da comissão organizadora, e cerca de 180 inscritos. Além de participantes do Brasil e de Portugal, teve também a presença ativa de investigadores e educadores do Perú e da Colômbia. De salientar, ainda, a publicação de dois livros, relacionados com as temáticas do SLBEI, respetivamente, "Infância e Educação: olhares sobre contextos e cotidanos, organizado" (2015) e "Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional" (2016), ambos organizados pelos coordenadores do evento, Cleriston Izidro dos Anjos e Fernando Ilídio Ferreira, fruto de uma coedição também luso-brasileira: Edufal (Brasil) e De Facto Editores (Portugal).

1 Universidade do Minho (UMinho) - Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

2 Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Centro de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI).

No contexto em que vivemos, observa-se um recrudescimento de políticas educacionais de pendor tecnocrático e meritocrático, gerando e/ou acentuando desigualdades sociais e escolares e pondo em causa o sentido democrático e inclusivo da educação pública. O campo da Educação de Infância, tradicionalmente mais ligado à ludicidade, tem sido influenciado por estas perspetivas, que impõem currículos e formas de organização inspirados no modelo académico. Importa, por isso, discutir o modo como se manifestam estas tendeências, no Brasil e em Portugal. Para a discussão destas tendências foram enunciadas várias questões, sobretudo em torno do eixo temático – Políticas, currículo e formas de organização da educação de infância: Que perspetivas e desafios enuncia a recente Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, para a Educação Infantil, e a definição de metas curriculares para a educação pré-escolar, em Portugal? De que modo as políticas públicas incorporam as múltiplas infâncias e o protagonismo das crianças pequenas? Que desafios se colocam hoje às políticas públicas de educação e de bem-estar das crianças, face ao aumento da pobreza infantil e de outras formas de maus tratos e violação dos direitos das crianças? Que experiências educacionais – ao nível local, nacional e internacional – nos inspiram a pensar currículos que deem conta das realidades brasileira e portuguesa?

O importante papel que a formação docente assume neste cenário depende da sua orientação, ora mais tecnicista e adaptativa-instrumental, ora mais crítica, reflexiva e transformadora. Foi neste sentido transformador que se inseriu no programa do II SLBEI o eixo temático – Formação e identidades dos profissionais da educação de infância. A formação docente, encarada como um continuum que inclui a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da vida, adquire uma renovada atualidade face a mudanças que ocorreram nos últimos anos e a algumas que ainda estão em curso, designadamente, o processo de Bolonha, em Portugal e demais países da Europa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em Portugal, e a Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, entre outras. A literatura tem chamado a atenção para a influência que a formação docente tem na educação e no bem-estar das crianças, pelo que forma colocadas em discussão questões como: que conceções de profissionalidade/profissionalização e de identidade profissional docente estão presentes nas políticas, nos currículos e nas práticas de formação dos/as educadores/as de infância e no quotidiano profissional? Que perspetivas, tensões e desafios se colocam à formação e ao desenvolvimento dos profissionais de educação de infância? Como estão a ser (re)construídas as suas identidades profissionais, em diferentes contextos de trabalho (creche, jardim de infância / pré-escola e outros)?

O Eixo 3 – Diversidades e diferenças: contextos e quotidianos das e para as crianças – desenvolveu-se, também, em vários painéis de apresentação de trabalhos. Educar para/com/na diversidade é um desafio da sociedade globalizada que tem vindo a reproduzir desigualdades sociais, exclusão e colonização. As crianças são sujeitos sociais e culturais que carregam as marcas da sua pertença social e reproduzem as heranças culturais de um povo. Nesse sentido, enunciaram-se questões como: como são tratadas as diferentes crianças nas instituições de educação de infância? Até que ponto a formação docente traz elementos para nortear uma prática intercultural e emancipatória? As crianças são respeitadas enquanto sujeitos sociais, que produzem história e culturas infantis? Como estão a ser discutidas as questões de género e sexualidade nesta etapa? Como têm sido consideradas as crianças com necessidades educativas especiais? Como têm sido problematizadas as relações étnico-raciais? Como tornar a cidade e outros contextos de vida das crianças mais inclusivos e participativos? No Brasil, como são os espaços de educação de infância nos quilombos, nos assentamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), nas aldeias indígenas, nos acampamentos ciganos? Até que ponto os governos têm dado respostas às especificidades das escolas e da educação das crianças pequenas em cada local-região? Como dar conta das especificidades de cada região num contexto em que as políticas uniformizam cada vez mais as suas bases curriculares?

As "Tecnologias digitais e produção cultural para e da infância" foi o tema agregador do eixo 7. As crianças do século XXI, de acordo com as suas experiências de vida e de educação, têm chegado às instituições de Educação de Infância com múltiplos saberes sobre o universo digital. No entanto, no cenário educacional é possível encontrar desde educadores/as que defendem o contacto das crianças com os aparatos tecnológicos até aqueles/as que criticam o seu uso por elas. Muitos são os questionamentos e ainda há pouca produção académica no campo das discussões que envolvem a relação entre a(s) infância(s) e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). O debate e a reflexão concretizaram-se em torno de várias questões: Que usos as crianças fazem das TDIC na família, nos espaços e atividades de lazer, nas creches e nas pré-escolas/jardins-de-infância? Qual o papel das TDIC nas relações das crianças com os pares e na construção das culturas da infância? Em que medida são exploradas por meio do trabalho infantil artístico nos meios de comunicação? Como está o cenário de regulamentação da publicidade dirigida ao público infantil? Até que ponto as crianças são ouvidas quando o assunto é a produção de conteúdos mediáticos voltados para si? Como se dão os jogos no universo digital? Como têm sido discutidas as produções cinematográficas para a infância e com crianças?

O eixo 5 foi dedicado à temática do "Corpo, ludicidade e movimento". Nas últimas décadas, os estudos multidisciplinares da infância têm sublinhado a importância do jogo e da brincadeira na vida das crianças, como parte integrante dos seus mundos, das suas culturas e dos seus direitos. Em sentido contrário, tem-se observado uma tendência de "escolarização" das crianças desde a sua entrada nas instituições de Educação da Infância, em consequência de políticas educacionais, de conceções e práticas de formação docente e de mudanças societais que impõem o modelo da competitividade na economia, no trabalho, na educação e nos estilos de vida. Em grande medida, o direito ao brincar tem sido subsumido no "ofício de aluno", acentuando a institucionalização e a socialização das crianças e secundarizando a promoção da cidadania, da participação e das culturas da infância. Algumas questões colocadas à discussão foram: De que modo se manifestam estas questões, em Portugal e no Brasil? Numa época em que se hipervaloriza a vertente intelectual, que lugar é conferido ao corpo e ao movimento na educação e na vida das crianças e dos bebés? Em que medida os profissionais da infância consideram as expressões infantis? Que papel tem e pode ter a ludicidade na (re)invenção do "ofício de criança"? Qual a presença das brincadeiras, do movimento e do corpo na formação inicial e contínua dos/as profissionais da educação de infância?

"Experiências, linguagens e saberes" foi a temática do eixo 6, considerando a especificidade da Educação de Infância. Esta especificidade exige a problematização das áreas do conhecimento tradicionalmente definidas e a ampliação dos conceitos de aprendizagem e ensino. Perante a necessidade de garantir espaços, projetos, tempos que promovam experiências diversas e a descoberta de saberes múltiplos que ultrapassem a estrutura disciplinar, várias questões mereceram a atenção dos trabalhos apresentados: em que medida são valorizados os saberes e as experiências da vida quotidiana das crianças e dos bebés, nos contextos educativos institucionais? Como proporcionar tempos e espaços para que as crianças experimentem situações que envolvam saberes linguísticos, matemáticos, artísticos, geográficos, históricos, químicos, físicos, biológicos? Como explorar os diversos conhecimentos sem hierarquizá-los? Como a literatura e a arte estão presentes no quotidiano das crianças? Que experiências estéticas são proporcionadas nos espaços das instituições? Que perguntas as crianças fazem sobre a natureza e a sociedade? Que explicações e hipóteses formulam para essas perguntas? De que maneira os/as educadores/as de infância tem contribuído para aguçar a curiosidade das crianças?

Na tentativa de superar a tradicional perspetiva de investigação sobre as crianças, os estudos da infância têm dado contributos fundamentais para uma perspetiva de investigação com as crianças, concebendo a infância como grupo geracional e as meninas e

os meninos como atores sociais empiricamente referenciados. Foi neste sentido que se orientou o eixo 7 - Questões ético-metodológicas na investigação com crianças e bebés. O reconhecimento da autonomia relativa das crianças face ao mundo adulto e da sua capacidade de produção simbólica, expressa em culturas infantis, tem permitido dar conta das realidades da infância e das crianças a partir dos seus próprios mundos, dos seus próprios quotidianos, das suas próprias vozes. A escuta das crianças tornou-se uma questão epistemológica e ético-metodológica central nas pesquisas. Importa por isso aprofundar a reflexão e o debate sobre os mundos das crianças, sobre o que pensam, fazem, dizem e sentem. Várias questões foram objeto de reflexão e discussão: Que problematizações éticas e políticas têm emergido nas Ciências Humanas e Sociais em torno da participação das crianças nos processos de pesquisa? Em que medida têm estes processos conferido às crianças o papel de participantes ativos? Até que ponto as pesquisas continuam tratando a criança como objeto e não como sujeito? Como têm sido as questões éticas discutidas nas universidades e nos grupos de pesquisa? Que métodos têm sido utilizados nas pesquisas com crianças e bebés? Como descolonizarmos o nosso olhar de adulto/a e realizamos pesquisas descolonizadoras?

As atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância que aqui se apresentam dão conta deste panorama abrangente, crítico e plural, afirmando claramente três traços identitários: i) o fortalecimento da interlocução entre os mundos académico e profissional e da vertente da interação com a sociedade; ii) a construção de um espaço plural, aberto e democrático de discussão em torno da Educação Infantil / Educação de Infância; o questionamento e a superação de um conhecimento totalitário que a ciência moderna inspirou e que ainda hoje caracteriza, em grande parte, a produção académica:

i) O fortalecimento da interlocução entre os mundos académico e profissional e da vertente de interação com a sociedade

O II SLBEI acolheu trabalhos nas modalidades de trabalho científico e de relato de práticas e um elevado número de participantes oriundos de diversas instituições da Educação de Infância/Educação Infantil, tanto de Portugal como do Brasil. Pretendeu-se concretizar uma vertente da atividade académica – extensão universitária/interação com a sociedade – que, embora os discursos proclamem como de grande importância, as práticas não a têm concretizado com idêntico vigor. Um exemplo prende-se com a realização do evento na Universidade do Minho e na Escola Básica da cidade – Escola Dr Francisco Sanches – que é a sede de um Agrupamento de Escolas que acolhe crianças desde a educação pré-escolar até ao fim do ensino básico/ ensino fundamental. De salientar o impacto que este tipo de

iniciativas tem – e pode ter ainda mais – junto da sociedade civil e das instituições parceiras da Universidade, nomeadamente no que concerne à formação docente e à prática de ensino supervisionada em cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação de Infância.

ii) A construção de um espaço plural, aberto e democrático de discussão em torno da Educação de Infância

Ancorado em referenciais teóricos, metodológicos e éticos consistentes, mas também num posicionamento epistemológico e ontológico congruente com o compromisso social e político que as crianças e a educação nos exigem, o SLBEI reconhece e fomenta a natureza multi e interdisciplinar da Educação de Infância, procurando questionar e superar as clássicas fronteiras disciplinares de modo a produzir e a comunicar um conhecimento transdisciplinar mais acolhedor da complexidade dos contextos e da vida quotidiana das crianças.

iii) O questionamento e a superação de um conhecimento totalitário que a ciência moderna inspirou e que ainda hoje influencia a produção académica

A um conhecimento totalitário, tendencialmente confinado à simplificação disciplinar e que se alimenta de categorias que se têm revelado estéreis, como teoria-prática, contrapomos formas, linguagens e expressões plurais de conhecimento. Esta é uma via que consideramos mais fecunda para que a Educação de Infância/Educação Infantil se desenvolva em espaços e tempos promotores e produtores de cidadania. O (re)conhecimento das culturas da infância torna-se essencial para interrogar tanto as culturas da investigação como as culturas da formação docente, de modo a garantir à Educação de Infância uma dimensão social e política que não deixe sucumbir este campo a derivas tecnocráticas que algumas politicas educacionais e curriculares contemporâneas têm vindo a impor, tanto no plano das estruturas societais como das subjetividades dos professores e educadores. Face ao interesse e ao impacto que o II SLBEI revelou junto da comunidade académica e profissional da Educação de Infância, brasileira e portuguesa, estamos convictos de que a terceira edição, que terá lugar no Brasil, em 2017, continuará a afirmar esta identidade e a prosseguir os objetivos fundadores.

PARTE I

POLÍTICAS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

REVISÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM PORTUGAL

Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata, Manuela Rosa

Introdução

Em Portugal, a educação pré-escolar é formalmente integrada no sistema educativo pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que estabelece o seu caráter facultativo e que se destina às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória.

Apesar da Lei de Bases explicitar os objetivos educativos para este nível do sistema, a primeira proposta curricular nacional para a educação pré-escolar, designada Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) só veio a ser publicada em 1997, nomeadamente porque este tipo de documentos assume em geral a forma de programas, cujo caráter obrigatório e prescritivo era considerado pouco adequado a educação pré-escolar.

A possibilidade de orientações nacionais para a educação pré-escolar suscitava alguma ambiguidade que é, aliás, testemunhada por um Parecer e Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre a situação da educação pré-escolar (1994) que, tendo inquirido diferentes parceiros, resume a sua opinião em "sim, mas". Por um lado afirmava-se que seria importante pois permitiria fundamentar o trabalho educativo, clarificar o papel profissional dos/as educadores/as mas, por outro, indicava-se a necessidade de cautela, para evitar o caráter prescritivo, propondo-se que não deveria ser imposta administrativamente pelo estado, mas "resultar de um consenso profissional (p. 62) ".

Foi este consenso que se procurou encontrar através da elaboração participada das primeiras OCEPE, em que sucessivas versões (ao todo quatro) foram sendo debatidas e reformuladas a partir das críticas e sugestões de diversos intervenientes, responsáveis nacionais e regionais dos ministérios de tutela (Ministérios da Educação e Ministério da Segurança Social), formadores/as de educadores/as e, naturalmente, dos/as profissionais da educação pré-escolar. Este processo terá contribuído para que o texto final aprovado por Despacho do Ministério da Educação (Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto) tivesse sido, de um modo geral, bem acolhido por todos estes intervenientes.

Tendo consciência que um documento curricular necessita de ser periodicamente revisto, e por maior força de razão, quando se trata de uma primeira proposta, o despacho

que promulgava as OCEPE de 1997 previa que seriam revistas em 2002, embora, por diversas razões, essa data não tenha sido cumprida.

A necessidade de revisão foi reconhecida em 2006, data em que o Ministério da Educação pediu um parecer sobre o modo de a realizar. Este propunha as alterações que se afiguravam necessárias, nomeadamente uma maior articulação com o ensino básico ou, em alternativa, a publicação de documentos de apoio que facilitassem a concretização das OCEPE. Foi esta a solução adotada, tendo o ministério encomendado a especialistas e publicado várias brochuras de apoio nos domínios da Língua, Matemática, Ciências e Artes. Posteriormente, em 2010, foram produzidas e divulgadas metas de aprendizagem para os diferentes ciclos do sistema educativo, incluindo a educação pré-escolar. Estas metas, que não tinham caráter obrigatório para nenhum ciclo de ensino, destinando-se a apoiar o trabalho docente, não chegaram a ser oficialmente aprovadas para a educação pré-escolar, embora muitos/as educadores/as as considerassem erradamente como objetivos a cumprir, transformando-as em listas de verificação.

Perante esta multiplicidade de referências curriculares, e quase 20 anos depois, parecia premente rever as Orientações Curriculares de 1997. Essa decisão foi tomada pelo Ministério da Educação em 2014, tendo a Direção Geral de Educação convidado para a realizar a mesma coordenadora das anteriores a quem coube reunir a equipa responsável pela revisão.

Foi assim constituída uma equipa de quatro pessoas, que tinham estado, de diferentes formas, envolvidas com o anterior texto das OCEPE, tendo participado na sua elaboração, dado o parecer sobre a sua revisão a que se aludiu anteriormente, ou apoiado a sua implementação, através de formação de educadores/as de infância, ou ainda participado na elaboração e divulgação das brochuras de apoio. Esta equipa trabalhou em estreita colaboração tomando em conjunto todas as decisões. São essas decisões e as suas consequências no desenvolvimento do processo e a na elaboração do produto final, que procuramos dar contar neste artigo.

O processo de revisão das OCEPE

Decisões iniciais e seus fundamentos

Para além de um conhecimento direto das potencialidades e fragilidades das OCEPE de 1997, a equipa dispunha de fontes mais precisas, decorrentes de vários estudos de avaliação da sua implementação, nomeadamente um Inquérito de monitorização, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional em 2001 (Silva, 2005) e dois estudos de avaliação externa encomendados pela Direção Geral de Educação, dos quais um foi realizado por uma equipa

da Universidade do Porto em 2006 (J. Bairrão et al.) e outro por uma equipa da mesma Universidade em colaboração com docentes do ISPA - Instituto Universitário, em 2014 (Abreu Lima et al.). Estes dois estudos utilizaram como metodologias, um inquérito aplicado a uma população alargada de educadores/as complementado com estudos de caso realizados em vários jardins de infância, permitindo a semelhança da metodologia comparar os resultados obtidos nos dois momentos

A última destas avaliações, confirmava alguns dos resultados das anteriores, mostrando que as OCEPE eram conhecidas e bem aceites pela generalidade dos educadores, que as utilizavam como referências para a sua prática, bem como as brochuras de apoio publicadas. Os/as respondentes manifestavam, no entanto, algumas dificuldades de operacionalização da proposta, tais como, a utilização do texto para apoiar a planificação, a transposição para a prática (materiais, recursos, situações a explorar), a identificação de aprendizagens a promover, e a falta de instrumentos de avaliação concetualmente consistentes com a proposta, apontando ainda, dificuldades na articulação com a escolaridade obrigatória (1º ciclo).

Para além deste conjunto de dados, a atualização de um currículo, necessita ter também em conta a situação social em que nas últimas décadas tinham ocorrido diversas transformações: fluxos de imigração dando lugar a uma maior diversidade cultural e linguística na população escolar, aumento da pobreza infantil (Tomás et al., 2015), e ainda, maior diversidade de conceções sobre a infância, modificações nas estruturas familiares, maior número de filhos únicos, redução de espaços e tempos para as crianças brincarem, etc.. Verificavam-se também modificações no sistema educativo: constituição de Agrupamentos de Escola, que reuniam diferentes ciclos de ensino, integrando todos os jardins de infância públicos, o que tinha como efeito uma tendência de alinhamento da educação pré-escolar com o 1º ciclo, introduzindo entre outros, exigências de avaliação a que os educadores, como revelava a avaliação de 2014, tinham dificuldade em responder (Abreu Lima et al, 2014), bem como um afastamento entre a rede pública e privada

Ao iniciar o seu trabalho tendo em conta essas mudanças sociais e as informações de que dispunha sobre a implementação das OCEPE, a equipa decidiu:

- Proceder a uma atualização do conteúdo do texto, integrando novos conceitos e perspetivas, mas partindo da proposta anterior, conhecida e bem aceite pelos educadores, procurando ainda integrar os diversos documentos de apoio publicados para dar uma coesão global às referências que os educadores conheciam e utilizavam.

- Manter a perspetiva curricular subjacente às anteriores OCEPE, como instrumento de apoio ao/à educador/a na construção e gestão do currículo.

- Tornar o texto mais útil para os/as profissionais, modificando nomeadamente o seu formato e estrutura. De facto, as primeiras OCEPE tinham adotado uma redação em "texto corrido" que, tornando-as menos parecidas com a forma esquemática de um programa, não parecia facilitar a sua concretização na prática.

- Utilizar a publicação online para proporcionar o acesso a outros documentos que fundamentavam ou esclareciam a proposta.

E finalmente, e não menos importante:

- Garantir, que tal como acontecera com as OCEPE anteriores, também a elaboração destas fosse também amplamente participada.

A partir destas decisões, a equipa procedeu a uma pesquisa bibliográfica de fontes científicas e pedagógicas que permitissem atualizar as conceções subjacentes à proposta, dando especial relevo à análise de currículos para a educação pré-escolar de diferentes países.

Foram ainda consultados documentos globais de política educativa, tais como, o produzido pela OCDE, *Quality Matters in ECEC – Portugal, 2012*, que fazia uma comparação entre a proposta curricular portuguesa e os currículos da Escócia e da Austrália, enquadrada por referências e recomendações sobre currículos de qualidade, e a proposta publicada pela Comissão Europeia (*Proposal for Key Principles for Early Childhood Education and Care,* 2014), baseada em conclusões da investigação sobre educação de infância, e que tem, aliás, convergências com as da OCDE.

Elaboração da primeira versão

A partir destes pressupostos e tendo em conta as fontes consultadas, começamos a elaborar uma primeira versão, que teve a colaboração da equipa do Ministério da Educação encarregada do programa de Educação Estética e Artística destinado a educadores de infância e professores do 1º ciclo e ainda de uma especialista em Matemática.

A integração destes contributos envolveu um diálogo e negociação entre a equipa responsável e esses especialistas, sendo acordado à partida que a equipa os poderia reformular, cabendo-lhe a redação final, o que exigiu uma grande abertura e disponibilidade por parte destes parceiros. De facto se perspetivas mais especializadas permitiam enriquecer e aprofundar o texto, considerávamos que um currículo para a monodocência não pode ser uma mera junção de propostas, exigindo uma visão de conjunto que lhe garanta coerência interna.

Alargamento da participação e produção da 2ª versão

Esta primeira versão do texto enviada a diferentes intervenientes na educação pré-escolar, educadores/as de infância, formadores/as de educadores/as e outros/as investigadores/as, para recolher as suas opiniões e sugestões.

Para recolher a opinião dos/as educadores/as e, tendo em conta a experiência de participação anterior, considerávamos mais profícuo que o texto fosse analisado e debatido em grupo. Nesse sentido, foram propostas e realizadas 11 ações de formação de 18 horas, em vários locais do país, envolvendo cerca de 200 educadores, e orientadas por diversas formadoras, educadoras de infância, professoras do ensino superior encarregadas da formação inicial, e, também, por elementos da equipa.

Estas ações seguiram uma estrutura comum, em que, após uma leitura individual de uma parte do texto, cada educador/a respondia a determinadas questões, sendo as respostas individuais debatidas, na sessão, em pequenos grupos, cujas conclusões eram depois apresentadas a todo o grupo, de modo a encontrar os principais consensos e divergências, que a formadora registava. A formulação de questões prévias comuns para todos os grupos, que eram progressivamente trabalhadas, facilitava o tratamento da informação, sem perder a diversidade das opiniões.

Esta primeira versão foi simultaneamente enviada a instituições do ensino superior encarregadas de formação de educadores de infância e a outros/as investigadores/as na área, que enviaram também as suas críticas e sugestões, umas vezes individuais, outras decorrentes de um debate entre os diversos/as professores/as envolvidos/as no mesmo curso de formação (foi, aliás, pedido às professoras do ensino superior que orientaram a formação que promovessem também esse debate nas suas instituições), havendo ainda professores/as do ensino superior, que, para além do seu contributo pessoal, recolheram e enviaram opiniões de educadores/as com que trabalhavam.

A análise deste conjunto de contributos levou à introdução de diversas modificações, dando origem a uma segunda versão.

Consulta pública e produção da versão final

Esta segunda versão foi submetida a consulta pública, tal como é estabelecido pela legislação (Código do Procedimento da Administração Pública) em que, após aviso prévio, o texto foi colocado online, para que num prazo de 30 dias pudesse ser consultado e enviadas as opiniões por correio eletrónico.

Foram recebidos 67 contributos, da parte de alguns cidadãos/ãs, mas sobretudo de profissionais de educação de infância e professores/as do ensino superior, que manifestaram a sua opinião, nalguns casos individual, mas muitas vezes coletiva, grupos que tinham analisado o texto em comum e redigido uma opinião conjunta. Também diversas associações profissionais e outras instituições enviaram as suas críticas e sugestões.

Uma análise de todas essas opiniões levou ainda a introduzir outras reformulações e elaborar uma terceira versão, que foi aprovada e publicada pelo Ministério da Educação (Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho).

Este processo participativo permitiu uma melhoria do texto, tendo sido integrados todos os contributos considerados relevantes para o tornar mais rigoroso e útil para os/as educadores/as, desde que não comprometessem a sua articulação e coerência internas, que tal como dissemos, era para nós fundamental numa proposta curricular para a monodocência. É uma análise desse produto final que seguidamente se apresenta

A versão final – uma análise

Organização geral

A estrutura do texto é ilustrada num esquema global, incluído no final da introdução, que explica a sua organização e a articulação dos diferentes capítulos e que, seguidamente se apresenta na Figura 1. Esta estrutura mantém diversos capítulos que constavam da versão anterior, tratava-se de uma revisão e atualização e não de uma "reforma", embora o seu conteúdo e organização tivessem sido inteiramente reformulados.

Perspetiva curricular

Considerando que os termos currículo e pedagogia, embora usados por vezes indiferenciadamente, têm sentidos diferentes, incidindo o currículo no que fazer aprender enquanto a pedagogia diz respeito ao como fazer para promover essas aprendizagens (Wall et al, 2015), pode dizer-se que as orientações curriculares articulam os dois aspetos, o que é aliás comum nos currículos para a educação de infância.

Os pressupostos de base subjacentes ao desenvolvimento do currículo são explicitados nos Fundamentos de que decorrem Princípios Educativos para ação do/a educador/a, que já mencionados na versão anterior, se considerou necessário terem um maior desenvolvimento, dada a sua importância. Estes são:

- O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Esta interligação permite chamar a atenção para a singularidade de cada criança como ser único com características próprias, cabendo ao educador criar

oportunidades que permitam a cada uma realizar todas as suas potencialidades, tendo em conta a sua cultura e estabelecendo relações com a família.

- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. Remete para a convenção dos direitos da criança, para sublinhar o direito da criança ser escutada e de participar nas decisões que lhe dizem respeito, de que faz parte o seu processo de aprendizagem, implicando também considera-la como detentora de uma curiosidade natural para dar sentido ao mundo que a rodeia, cabendo ao/à educador/a partir do que as crianças já sabem e são capazes de fazer como fundamento de novas aprendizagens.

- Exigência de resposta a todas as crianças. Baseado também no direito da criança de ter uma educação de qualidade, em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados, em que participa da vida do grupo, numa perspetiva de escola inclusiva.

- Construção articulada do saber. Chama a atenção para o modo holístico como as crianças se desenvolvem e aprendem, considerando o brincar como meio privilegiado de aprendizagem e a necessidade de abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma articulada para que a aprendizagem faça sentido para criança e estimule a sua curiosidade e desejo de aprender.

Esta perspetiva foi pensada para abranger o desenvolvimento das práticas educativas de toda a educação de infância, isto é dos 0 à entrada na escolaridade obrigatória, o que é aliás uma recomendação de documentos de política educativa internacional e nacional (CNE, 2011). No entanto, a situação atual, em que apenas a educação pré-escolar faz parte do sistema educativo, determinou a elaboração de propostas diferentes para crianças até aos 3 anos (creche) e dos 3 à entrada na escolaridade obrigatória (jardim de infância), sendo nesta última que incide esta análise.

Orientações para a educação pré-escolar

Estes princípios e fundamentos introduzem a 1ª parte do texto designada Enquadramento Geral, incidindo o 2º capítulo sobre "Intencionalidade Educativa, construir e gerir o currículo". A referência à intencionalidade, como caracterizando a ação profissional do/a educador/a já era feita texto anterior. Procurou-se desenvolver as implicações dessa intencionalidade e reforçar o papel do/a educador/a na construção e gestão do currículo, em que a tomada de decisões sobre a prática e a sua adequação às características das crianças e ao contexto social assenta num ciclo interativo.

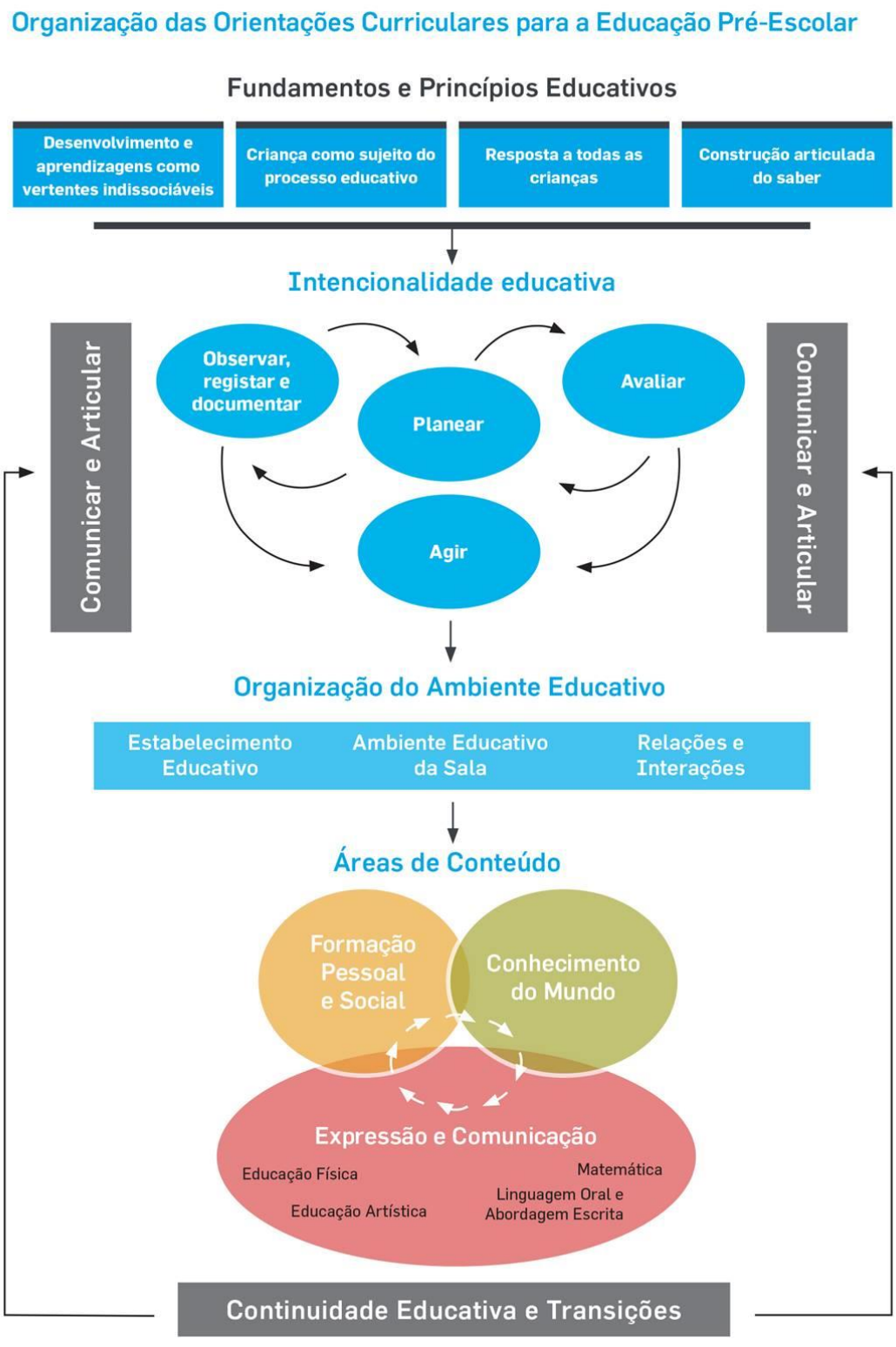


Figura 1 – Organização das OCEPE

Este ciclo assenta na observação, registo e recolha de documentação, que permitem ao/à educador/a planear e avaliar a organização do ambiente educativo, o processo desenvolvido (que inclui a sua ação), sendo esta análise do contexto e do processo que dá sentido aos progressos de aprendizagem de cada criança. Sublinha-se que, na educação pré-

escolar, a avaliação tem um caráter formativo de avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem e que este planeamento e avaliação se desenvolvem com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais e famílias) o que exige formas de comunicação e articulação entre eles.

O último ponto do Enquadramento Geral trata da Organização do ambiente educativo, que já existia na versão anterior e adota também uma perspetiva sistémica e ecológica, que apela para a importância das relações entre os diversos contextos em que as crianças se desenvolvem e aprendem. Parte da organização do estabelecimento educativo e da sua influência na ação que o/a educador/a, incidindo depois na organização do ambiente educativo de sala, em que as interações no grupo, a disposição e utilização do espaço e materiais e a organização do tempo são dimensões interligadas e suporte do desenvolvimento curricular. Se globalmente este esquema já fazia parte das OCEPE anteriores, o texto foi completamente revisto e completado com um ponto sobre as relações que, nestes contextos, se estabelecem entre os diferentes intervenientes e o seu papel na educação das crianças.

Estes dois capítulos de natureza mais pedagógica terminam com sugestões de reflexão para o educador.

A segunda parte do texto sobre áreas de conteúdo é mais marcadamente curricular indicando que, constituindo estas referências para o desenvolvimento do currículo, deverão ser abordadas de modo articulado. Diversos dos currículos para a educação de infância consultados estão organizados por grandes competências em que se enquadram as aprendizagens mais relacionadas com os saberes escolares. Considerou-se, no entanto, que seria de manter esta estrutura com uma designação de aprendizagens com semelhanças às que são adotadas em outros níveis do sistema educativo, no sentido de facilitar a continuidade do percurso educativo e um diálogo entre educadores/as e professores/as do 1º ciclo, o que, como se acentua, não significa que a educação pré-escolar se centre numa preparação para o ciclo seguinte.

As áreas comtempladas são: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, que são globalmente as mesmas da versão anterior, incluindo a área de Expressão e Comunicação também vários domínios que correspondem a diferentes formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Há, no entanto, uma mudança nos domínios incluídos nesta área, que decorre da decisão de substituir o termo Expressões por Educação Artística para acentuar que não se trata apenas da mera expressão espontânea da criança, cabendo ao educador apoiar e alargar essa expressão, incentivando a criatividade e dando acesso à criança a diversas formas de

produção artística que, apoiando a criatividade, são também um meio de introdução e apreciação da cultura artística. São contempladas diversas linguagens artísticas - artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança - como correspondendo a subdomínios.

Nesta perspetiva não cabia a "Expressão Motora" incluída anteriormente como um subdomínio das Expressões, que passou a constituir um domínio específico "Educação Física", em que se acentua não só o prazer e importância do movimento na relação da criança consigo própria, com o espaço, os outros e os objetos, mas também o seu papel na criação de hábitos de vida saudável. Mantiveram-se nesta área, os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática.

A apresentação destas áreas incluiu não só mudanças no conteúdo do texto, mas também a adoção de uma estrutura comum, com adaptações nalguns domínios, que inclui:

- Texto introdutório, que fundamenta o seu sentido e também algumas possíveis relações com outras áreas e domínios numa perspetiva de articulação de conteúdos.

- Especificação de diferentes componentes, ou seja os diferentes aspetos, que integram o desenvolvimento da área, com indicação das aprendizagens globais a promover em cada uma dessas componentes.

- Apresentação de exemplos de algumas situações que ilustram a evolução do processo de aprendizagem, sob o título "Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:.. Esclarece-se que se trata apenas de indicações para apoiar a observação do/a educador/a e situar os progressos das crianças, que não correspondem a listas de verificação e cada um/a poderá alargar e completar.

- Exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas pelo/a educador/a para promover essas aprendizagens, em que se acentua também seu caráter exemplificativo, cabendo-lhe escolher as mais adequadas ao grupo com que trabalha ou adotar outras.

- No final é apresentada uma síntese das aprendizagens a promover em cada componente da área, e também um conjunto de sugestões de reflexão que o educador poderá utilizar individualmente ou em grupo.

Um último capítulo, correspondente a uma terceira parte, diz respeito à "Continuidade Educativa e Transições", dando sobretudo indicações práticas da atenção e cuidados a ter nos momentos de transição – da creche ou do ambiente familiar para o jardim de infância e deste para a escolaridade obrigatória. Momentos que têm de ser planeados com a participação de famílias, envolvendo também uma articulação entre docentes que terá de ser incentivada e prevista ao nível da organização educativa. Estes momentos de transição, que introduzem roturas na vida das crianças, necessitam de ser pensados em função de uma continuidade das aprendizagens e de articulação do curricular, o que não significa uma

antecipação de práticas e estratégias da fase seguinte, mas a criação condições para que a transição seja bem vivida pelas crianças e para que possam continuar a aprender sucesso.

Finalmente, foi redigido um glossário que inclui a definição de termos fundamentais que, sendo referidos no texto, pareciam exigir uma clarificação que favorecesse um entendimento comum.

Perspetivas de futuro

Havendo alguma continuidade, entre o texto atual e o anterior das OCEPE, as modificações introduzidas têm implicações para uma renovação das práticas pedagógicas. Esta não pode ser conseguida pela mera publicação de orientações curriculares, mas exige processos formativos que apoiem a sua implementação na prática.

As opiniões recolhidas no debate da 1ª versão, e sobretudo na consulta pública, indiciam que o texto foi bem acolhido pelos educadores, que apreciam algumas mudanças no seu conteúdo e organização, tais como, o desenvolvimento dos fundamentos e princípios, a indicação de aprendizagens a promover, os exemplos de aprendizagens que podem ser observadas e de estratégias para o/a educador/a, bem como as sugestões de reflexão, os links para outros documentos, reconhecendo ainda como positiva a síntese de vários documentos de apoio publicados.

Foi, no entanto, o capítulo sobre Intencionalidade Educativa que, merecendo alguns acordos, suscitou mais dúvidas e críticas, relacionadas sobretudo com a dificuldade de desenvolver o modo de avaliação proposta (falta de instrumentos, falta de tempo, número elevado de crianças, etc.). Estas opiniões parecem ter subjacente um conceito de tradicional de avaliação como atividade separada e não integrada no próprio processo educativo e centrada apenas em saber em que medida os alunos atingiram os objetivos previstos

Tendo em conta essas reações, e considerando a intencionalidade educativa como aspeto fundamental para a implementação das OCEPE, foi decidido que deverá ser a temática central de uma formação contínua de educadores, que apoie o desenvolvimento profissional e a adoção de novas práticas educativas.

Trata-se neste momento de planear essa formação, organizando uma rede de formadores que a apoiem, de modo a desenvolver um processo articulado que abranja o maior número de educadores/as que se proponham mudar as suas práticas, e também partilhá-las para que que sirvam de inspiração a outros/as profissionais.

Referências bibliográficas

Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T. et al. (2006). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar*. Relatório Final https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56467

Bairrão, J., Abreu-Lima, I., Leal, T. et al. (2006). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. Relatório Final*
https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56463/2/88891.pdf

Conselho Nacional de Educação (1994). *A educação pré-escolar em Portugal.* Pareceres e Recomendações. Relator João Formosinho. Lisboa: CNE
http://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/pareceres/319-parecer-1-1994

Conselho Nacional de Educação (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos.* Parecer nº 3 de 2011. Relatora Teresa Vasconcelos (publicado em Diário da República 21 de abril de 2011). http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf

Abreu Lima, I, Pinto, A. I., Grande, C., Cadima, J., Mata, L., Pimentel, J., & Marinho, S. (2014). *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar. Inquérito Extensivo. Relatório Final*: UP/ ISPA/DGE
http://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar

Abreu Lima, I, Pinto, A. I., Grande, C., Cadima, J., Mata, L., Pimentel, J., & Marinho, S. (2014*) Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar. Estudos de caso – Relatório Final* UP/ ISPA/DGE
https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=585645

Silva (M I). (2005). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Um balanço três anos depois. *Infância e Educação. Investigação e Práticas* nº 7: 109-131.

Taguma, M., Litjens, I.& Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Portugal.*
http://www.oecd.org/education/school/Portugal%E2%80%99s%20ECEC%20country%20report.pdf

Tomás, C.; Vilarinho, M. E.; Fernandes Homem, L.; Sarmento, M. & Folque, M.A (2015) *Pensar a educação de infância e os seus contextos*. http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao_PENSAR_A_EDUCACAO_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_%20Inf%C3%A2ncia.pdf

Wall, S., Litjens, I., Taguma, M. (2015) *Early Childhood Education and Care Peagogy Review – England* OCDE. https://www.oecd.org/unitedkingdom/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf

União Europeia (2014) *Proposal for Key Principles for Early Childhood Education and Care* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto (2ª série) – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-historico

Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar.

AS POLÍTICAS E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS BRASILEIRAS

Solange Estanislau dos Santos[3]

Introdução

Quem são as crianças pequenas brasileiras? Como vivem a infância e como estão sendo cuidadas e educadas? Como estão participando da construção de nossa sociedade? Quais seus desejos, suas necessidades, seus sonhos, seus conflitos, suas vontades? O que as aproxima e as distingue das outras crianças? (FARIA; FINCO, 2011, p.11).

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa de doutorado[4] que analisou os discursos e as imagens dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro para reger a educação infantil. Tal pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a cartografia proposta por Deleuze e Guatarri, os aportes teóricos da Sociologia da Infância, da Filosofia da diferença e dos estudos pós-coloniais, problematizando a (in)visibilidade das crianças brasileiras.

O debate nesse texto será em torno de como a criança ainda é vista de forma genérica pelas políticas públicas, como esses documentos não dão conta da pluralidade da diversidade dos grupos infantis. Embora algumas palavras já estejam presentes no vocabulário dessas políticas, a efetivação de práticas que garantam à criança participação e produção das culturas infantis ainda merecem muita atenção e reflexão. Sua condição social, histórica e cultural não está sendo considerada nesses discursos. Muitos avanços já foram feitos, a criança foi colocada no centro, mas ainda temos várias lutas por pedagogias descolonizadoras. Trata-se de um avanço superficial em relação ao estatuto da criança como sujeito social, cultural e de direitos. Há uma continuidade das concepções de criança apenas como um ser em desenvolvimento que carece apenas de cuidados, proteção e moralização.

Falarei do que foi esquecido, "de fragmentos, de descontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos" (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.8). Das crianças que não estão lá

[3] Professora Adjunta da UFAL/Brasil, solestani13@yahoo.com.br

[4] SANTOS, Solange Estanislau dos Santos. *As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da Educação infantil:* entre imagens e palavras. 2014. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000944149

nos discursos educacionais e nos manuais pedagógicos, mas que estão por aqui, por ali, por acolá. Quem são essas crianças que escapam aos enunciados políticos voltados para a educação infantil? Para quais crianças a educação é pensada? O que dizem sobre elas? O que esperam delas? São inquietudes e provocações que me alimentaram nos últimos anos e edificam essa movediça, nômade, plural e destruidora "Torre de Babel"[5].

Em torno de Babel situam-se as questões de unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras e das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento.(LARROSA; SKLIAR, 2001, p.9).

Este texto pretende ir contra um pensamento antibabélico de encarar as diferenças, a pluralidade e a dissonância como algo negativo para a humanidade devendo ser identificada, controlada e vigiada. É necessário ir à contramão dos discursos que tentam exaltar as diferenças para depois silenciá-las, "dosando, ressignificando e harmonizando as vozes dissonantes, governando os silêncios dilaceradores e regularizando e rentabilizando os deslocamentos". (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.10). E assim, como propõem Corazza e Tadeu (2003, p.16) "Defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unicidade".

Vejo a educação justamente como essa Babel "de unanimidade, de totalidade e de mesmidade: de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, que são para todos a mesma coisa" (ibidem): a mesma escola, o mesmo currículo, os mesmos uniformes, o mesmo discurso idealizando a mesma criança, aquela mesma, dos manuais psicológicos e didáticos, representada como a sadia, a limpinha, a quieta, a boazinha, a de fácil e rápido aprendizado, aquela da qual achamos que já sabemos tudo. A criança única, sem incongruências, homogênea, que de fato não há, pois a criança é um sujeito múltiplo, em que ser "boazinha" ou "quieta", nada nos diz de sua totalidade, de suas dimensões e possibilidades. Mas, assim como a Torre de Babel, a educação também encara, pelo menos no cotidiano, "o fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas". (LARROSA;

[5] Babel expressa também "a ruina (*sic*) de todos os arrogantes (*sic*) projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora". (LARROSA;SKLIAR, 2001, p.8-9).

SKLIAR, 2001, p.10). Ou seja, tornam-se presentes as outras crianças: a doente, a inquieta[6], a que não aprende, a indisciplinada, a estrangeira, a dissimulada, a esquisita, a psicopata, a desconhecida. "É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos". (LARROSA, 2004, p.187). Como uma *imagem azougue* rápida, ligeira, esperta, difícil de segurar, que escapa, que ao mesmo tempo em que está junto se dispersa facilmente, evita a captura.

Marchi (2007) estabelecendo relações entre as Ciências Sociais e a Sociologia da Infância analisou em sua pesquisa de doutorado se a infância pobre brasileira era objeto de estudo das Ciências Sociais. E constatou que a hegemonia do discurso moderno ocidental sobre a infância exclui várias crianças e produz a "não-criança", aquela que não tem socialmente reconhecida sua condição infantil.

É na área da Educação Infantil, impulsionados pelas discussões da Sociologia da Infância, por alguns autores e autoras da Filosofia, da Antropologia da Infância e da Pedagogia da Infância que se proliferam estudos para provocar uma *Virada Epistemológica*[7] na Pedagogia. Incluindo na pauta das discussões sobre a educação da criança expressões e conceitos até então ignorados, como, *culturas infantis, criança-cidadã*[8] *ou cosmopolitismo infantil, sujeito histórico-cultural*[9]*, criança-ator social, participação infantil, protagonismo infantil, pesquisa com crianças, dar voz às crianças.* Isto é, as "crianças concretas e contextualizadas", que "são membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele". (NASCIMENTO, 2011, p.41).

---

[6] Que alguns estudos da psicopedagogia insistem em rotulá-las de Hiperativas ou portadoras de TDHA (*Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)*.

[7] Embora tenhamos a pioneira pesquisa de Florestan Fernandes, publicada em 1961, sobre as "Trocinhas do Bom Retiro", esta foi pouco utilizada, para não dizermos ignorada, nos estudos educacionais para pensar as crianças como produtoras de cultura infantil. O que está sendo devidamente recuperado pelas pesquisas brasileiras.

[8] Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a intervenção de organismos internacionais para a proteção da criança brasileira surgem várias pesquisas discutindo os direitos da criança e a criança como cidadã. Em Portugal Tomás e Soares (2004, p.1) chamam de Cosmopolitismo infantil, "a qual considera não só o desenvolvimento de movimentos formais, mas também a necessidade de (re) pensar formas de promover mecanismos teóricos e práticos, junto do grupo social das crianças e dos seus principais interlocutores (pais,mães, professores/professoras, pares..,), que permitam desvelar os intricados trilhos da sua acção, participação e protagonismo". Já Popkewitz (2010, p.79 grifos do autor) numa visão mais crítica afirma que "O cosmopolitismo do presente dirige a atenção às qualidades da criança associadas à aprendizagem ao longo da vida, que se posiciona em relação aos medos da criança que vive fora do espaço cultural desse mesmo cosmopolitismo; a criança classificada como *urbana*, pobre e em desvantagem, criança que não tem as capacidades para entrar na média, em que *todas as crianças aprendem*".

[9] Usado também pelos estudos da Psicologia histórico-cultural.

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. (ibidem).

Mais do que isso, essa nova concepção considera que a

> [...] infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia [...].(ibidem).

Posto que essa perspectiva analítica já esteja, desde final dos anos 90, fundamentando as pesquisas brasileiras, ainda existem fragilidades e lacunas que merecem atenção e análise crítica constante por parte dos/as pesquisadores/as.

Os caminhos e o caminhar...

Do material encontrado na homepage do Ministério da Educação (MEC) selecionei apenas aqueles publicados no período de 2006 a 2014 e que prescrevem mais diretamente as práticas educativas direcionadas a essa etapa da educação. São eles: *Política Nacional de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (2006)* ; *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das* Crianças (2ª ed. 2009); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012); Oferta e demanda de Educação Infantil no campo (2012); Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012)*[10].

Não fiz uma análise de conteúdo de todos os documentos[11]. Esbocei um "mapeamento" dos conceitos e das imagens de criança e infância presentes nessa trajetória a fim de discutir as possibilidades das multiplicidades das crianças na educação infantil.

[10] Último material publicado pelo MEC.

[11] Sobre uma análise desses documentos, ver a dissertação de mestrado de Fabiana O. Canavieira: *A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância* defendida em 2010 sob a orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP).

Trata-se de problematizar a constituição de olhares institucionais sobre a criança pequena que frequenta os espaços formais de educação. Como se constitui esse sujeito-aluno? Essa criança *outro*, objeto de diretrizes?

Esses documentos fazem parte de um projeto para o país que inclui educar as crianças desde cedo. Como afirma Grosfoguel (2012, p.348) "Os projetos de nação da forma como historicamente têm se constituído levam em sua semente uma exclusão racista, etnocêntrica, sexista e homofóbica de um outro subordinado."

Para tal empreitada encontrei na cartografia proposta por Deleuze e Guattari a inspiração necessária para me guiar nessa viagem do desassossego. Já que "uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas". (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.169).

Cartografia essa tida não como método, mas como óculos que permite "ver o mundo inundado de movimentos e forças, de traçado e linhas, suas virtudes elementares e seu jogo dinâmico de ressonâncias". (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.167). Interessa aqui a ideia de que "Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre os territórios, abrir-se, engajar-se; indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos" [...]. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.167-8). Trago a cartografia aqui como essa "lente" que permitirá sacudir os discursos políticos educacionais problematizando as crianças "esquecidas" e a construção de narrativas de unidade, homogeneidade e mesmidade. Terei o olhar cartográfico, aquele que "se produz de intensidades, encontros em circuitos que possibilitam, a partir da experiência de observar o objeto, produzir territórios de sentidos e de novos conhecimentos" (AGUIAR, 2010, p.13).

As crianças e a (in)visibilidade...

Poderíamos ainda superar esse persistente olhar de algo que nunca foi, de oportunidades perdidas, para ver nosso sistema de educação no exato lugar social e político em que foram alocados os coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e das periferias. Os outros, seus supostos destinatários. O nosso sistema não nasceu deslocado, mas no mesmo lugar de segregação – de fora de lugar, de desterritorializados a que foram e continuam relegados seus destinatários. Outras análises da história de nosso sistema de educação. Outra visão de sua articulação orgânica como lugar-não-lugar dos coletivos populares nos processos de produção de nossa sociedade. (ARROYO, 2013, p.22).

Os discursos das políticas para a educação infantil qualificam a criança genérica como aluno e "modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos

modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes." (GUATTARI, 1987, p.51).

Com isso, nota-se que "Ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos/as os/as que estão na infância. Neste caso, o *oficio da criança* tem como sua principal expressão o *oficio de aluno".* (MARCHI, 2010, p.192). "O 'ofício de aluno' pode ser definido antes de tudo como a 'aprendizagem das regras do jogo' escolar". (MARCHI, 2010, p. 191). O "oficio de criança" tem sua "raiz funcionalista: as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhes são socialmente atribuídas". (idem, p.192).

Embora as crianças resistam a esses papeis e tentem sobreviver ao controle, elas participam "dos fenômenos de dominação que concernem à sociedade inteira". (JAVEAU, 2005, p.387). Assim como [...] todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior. (QVORTRUP, 2011, p. 202).

As crianças foram privatizadas e familiarizadas, enquanto grupo, tendo sua importância para a sociedade ignorada, esquecida e adiada. (ibidem). Além de alunos são vistas também como filhos/as, como analisa Rosemberg (2009, p.6).

A associação entre criança e filho, a persistência de sua aderência ao mundo privado, da casa e da família, pode ser fortalecida, ainda, pela prática contemporânea de socialização de crianças e adolescentes em instituições específicas para classes de idades (creches e escolas) e pela restrição de que usem o espaço da rua.

Tais práticas são "especialmente marcadas para crianças pequenas" do que, segundo a autora, "decorre a pequena visibilidade pública das crianças pequenininhas, seja no espaço privado da casa, seja no espaço público da creche". A essa quase invisibilidade das crianças pequenas, acrescenta-se o padrão demográfico que ao reduzir o número de nascimentos e prolongar o tempo de vida, tornou mais curta a duração da pequena infância, embora não seja curta para a criança, pois se trata da sua vida toda e é fundamental para ela no futuro. (ROSEMBERG, 2009).

Ao sair em busca de pistas dessas multiplicidades, das infâncias e crianças que vivem seu dia a dia nas ruas, vielas e becos do Brasil, deparei-me com uma infinidade de possibilidades de experiências de sujeitos que muito pouco tem a ver com aquelas imagens trazidas pelos discursos governamentais direcionados à educação das crianças pequenas.

A análise dos documentos contemporâneos que preconizam as diretrizes para a educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica, permite afirmar que *a* criança ganhou visibilidade, mas *as* crianças continuam invisíveis.

A criança foi colocada no centro do debate das políticas educacionais, algumas abordagens da psicologia que tomavam a criança isolada passaram a estudá-la no coletivo e, assim, com a influência de outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, tais documentos atribuem a ela um caráter social e histórico, como sujeito de direito e com voz, que precisa ser ouvida. Algumas publicações fazem breves referências à diversidade, as diferenças, as questões de gênero e etnia e inicia-se a elaboração de propostas que dêem conta dessa diversidade, mas ainda temos um longo caminho pela frente.

Referências

AGUIAR, Lisiane Machado . As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: *XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010. Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1897-1.pdf>. Acesso em: jan.2013.

ARROYO, Miguel. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.34, n.124, p. 653-78, jul./set. 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: _____. (orgs.).*Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: autores associados, 2011, p.1-15.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: _____. *Revoluções Moleculares:* pulsações políticas do desejo. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 50-55.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*. São Carlos/SP, v.2, n.2, p.337-62, jul.dez.2012.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objeto dar a uma ciência social da infância? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.379-389, Maio/Ago.2005.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: _____ (orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Trad.: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.7-30.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCHI, Rita de Cássia. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais*: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. 2007.308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga/Portugal, 23(1), p. 183-202, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p.37-54.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografa como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

POPKEWITZ, Thomas. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n.3, p.77-98, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p.199-211, jan./abr. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena na agenda de políticas para a infância: representações e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs). *A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação Santillana, 2009. Disponível em:<http:// www.diversidadeducainfantil.org.br>. Acesso em: jul/ 2014.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. *O cosmopolitismo infantil*: uma causa (sociológica) justa. V Congresso Português de Sociologia, 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves[12], Maria Renata Alonso Mota[13], Kamila Lockmann[14]

Introdução

O presente trabalho procura discutir em que medida as propostas pedagógicas de um grupo de escolas de Educação Infantil estão em consonância com os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil para oferta da primeira etapa da Educação Básica. Os dados apresentados neste texto são resultados de uma pesquisa sobre as políticas públicas para a Educação Infantil implementadas no Brasil a partir do ano de 2004 até o ano de 2014, com o objetivo de compreender como tais políticas chegam na escola e influenciam seus projetos pedagógicos.

Nos últimos 10 anos temos verificado um movimento do Ministério da Educação no Brasil em implementar uma série de políticas governamentais voltadas para o atendimento da primeira etapa da Educação Básica. Entre tais iniciativas destacamos a aprovação de uma série de diretrizes que contemplam orientações acerca da qualidade da oferta, das condições de infraestrutura, bem como questões relativas ao currículo e à avaliação. Destacamos, ainda, a aprovação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que provocaram que as escolas infantis revisassem suas propostas pedagógicas.

O estudo ora apresentado situa-se no campo da investigação qualitativa, e possui como referência o trabalho de Bogdan e Biklen (1994), que apontam que esse tipo de investigação qualitativa pode assumir diversas formas tendo em vista os objetivos que pretende alcançar, mas sempre procurará compreender os fenômenos em sua complexidade e em contexto natural.

[12] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, suzanevieira@gmail.com
[13] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mariarenata.alonso@gmail.com
[14] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Kamila.furg@gmail.com

A investigação foi desenvolvida com dez escolas municipais de Educação Infantil da cidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, no ano de 2015. A produção dos dados se deu a partir da realização da aplicação de um questionário com um dos membros da equipe gestora, podendo ser as coordenadoras pedagógicas ou diretoras de escola e por meio da análise documental de documentos oficiais do MEC e das propostas pedagógicas das escolas.

As políticas de Educação Infantil no Brasil

Ao tecermos algumas considerações acerca das políticas públicas para a Educação Infantil é necessário analisarmos, ainda que de forma breve, alguns aspectos que dizem respeito à história da Educação Infantil no Brasil. Nesse movimento podemos fazer referência a alguns discursos e algumas leis que marcam de forma significativa o atendimento à pequena infância no Brasil. Dentre as leis, podemos destacar a Constituição Brasileira de 1988 que apresenta a educação de zero a seis anos como um direito da criança e um dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que em seu texto passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como parte integrante do regime educacional brasileiro. Com isso, podemos dizer que o que chamamos de Educação Infantil é fruto de construções recentes e que está implicado numa série de fatores que se conjugam, possibilitando sua consolidação enquanto instituição educativa para as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Cabe ressaltar, no entanto, que a forma como inicialmente se configurou o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve vinculada à caridade e, posteriormente, à filantropia[15]. Parte da produção brasileira acerca da Educação Infantil, ao analisar o surgimento do atendimento às crianças pequenas, enfatiza que, historicamente, essas instituições configuraram-se, principalmente, a partir de dois modelos diferenciados de práticas educativas. De um lado, um atendimento de cunho assistencialista vinculado ao modelo familiar e higienista, na qual as práticas de assistência às crianças de zero a seis anos apresentavam-se dissociadas das práticas educativas. De outro lado, encontrava-se o atendimento dito educativo, em que as práticas mais ligadas ao cuidado, muitas vezes, eram consideradas de menor importância. Essa segunda forma de conceber a Educação Infantil estaria muito vinculada ao modelo das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Cerisara (1999) problematiza essa dicotomia, uma vez que, para ela, todas as instituições tinham um caráter educativo. Algumas apresentavam uma postura de educação

[15]Para Kuhlmann Jr. (1998), a caridade assumiu diferentes significados ao longo da história, podendo referir-se ao Estado, à religião ou a um sentimento de ordem individual com relação à pobreza. Já a filantropia pode referir-se à iniciativa não-governamental ou à organização racional da assistência.

assistencial, com importação do modelo hospitalar/familiar, sendo destinadas para as crianças pobres. Outras tinham um caráter educativo escolarizante, com importação do modelo da escola de Ensino Fundamental, destinadas às crianças menos pobres. Portanto, na compreensão da autora, ainda que com concepções diferenciadas, ambas apresentavam um caráter educativo.

É importante dizer que questões como o ingresso da mulher no mercado de trabalho, as transformações na urbanização, assim como na sociedade em geral, provocaram maior demanda com relação ao oferecimento de instituições para o cuidado e educação das crianças menores de sete anos. Porém, na compreensão de Campos (1999), essa demanda não apresentará reflexos de forma imediata no campo da educação. É principalmente a partir da década de 1970 que ocorre uma maior expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Mas, mesmo com esse processo de expansão, as instituições de Educação Infantil e, de forma especial, as creches ficaram marcadas pelos objetivos que as constituíram inicialmente (Bujes, 2002).

As formas como foram se constituindo e se configurando historicamente os primeiros atendimentos educativos para as crianças pequenas, e ainda, a visibilidade que aos poucos vai assumindo, até o seu reconhecimento enquanto um direito da criança e como primeira etapa da Educação Básica provocaram efeitos significativos nas formas de compreensão acerca da prática pedagógica na Educação Infantil. Inúmeras foram as discussões aprofundadas em estudos com relação à educação das crianças de zero a seis anos nos últimos anos. Essas discussões, que se intensificaram ainda mais a partir da década de 1990, vão, também, na direção de uma problematização intensa acerca do lugar da Educação Infantil na Educação Básica.

Uma das questões que gerou um grande aprofundamento por parte dos pesquisadores e profissionais da área diz respeito à inserção das creches no âmbito da Educação Básica sem que se configurasse numa proposta dita “escolarizante”. Cerisara (1999), ao analisar algumas consequências das decisões legais, ressalta que a preocupação na transformação da Educação Infantil em uma etapa educacional sem que suas práticas reproduzam o que se propõe para o Ensino Fundamental aparece no texto da LDB quando apresenta a Educação Básica constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

Nesse sentido, os pesquisadores da área da Educação Infantil apontam para a caracterização das creches e pré-escolas como um lugar que, de forma indissociável e complementar, cuida e educa as crianças de zero a seis anos. Na compreensão de Rocha (1999), isso não quer dizer que o conhecimento e a aprendizagem não estejam presentes na

Educação Infantil, mas a dimensão que os conhecimentos assumem nesta etapa educacional está mais vinculada à expressão, às diversas formas de linguagem, à socialização, à brincadeira, à fantasia, ao imaginário. O conhecimento e a aprendizagem são, portanto, parte das relações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos. Tais discussões vêm apontando para a necessidade de demarcar a especificidade da Educação Infantil.

Podemos, então, afirmar que a década de 1990, no Brasil, foi significativa no que diz respeito à visibilidade da educação das crianças menores de seis anos de idade e das questões que envolvem a formação de professores, as políticas públicas, a prática pedagógica e o currículo da Educação Infantil. Além disso, a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica acabou resultando em uma série de direcionamentos, políticas públicas e documentos divulgados pelo Ministério da Educação a partir do final da década de 1990.

No ano de 2006, o Ministério da Educação por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental - DPE, divulgou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de o a 6 anos à educação*, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Desde então temos verificado uma série de iniciativas governamentais voltadas para o atendimento desta etapa da Educação Básica, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volumes 1 e 2, também publicados em 2006; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Nesse mesmo contexto o Ministério da Educação reedita o documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, que foi originalmente publicado em 1995.

A partir das considerações feitas nesta seção, no campo das políticas educacionais, podemos afirmar que os processos de reformas educacionais iniciados na década de 1990, têm apresentado desdobramentos nos anos 2000 e resultado em novos marcos regulatórios que reorientaram a educação, em todos seus níveis, etapas e modalidades. Os efeitos da reforma podem ser observados em todas as esferas educacionais e, no caso da Educação Infantil, não é diferente. Temos verificado que nos últimos 10 anos em especial, essa etapa da Educação Básica ganhou maior visibilidade nos discursos oficiais, tornando-se de modo crescente objeto das políticas educacionais.

Tal direcionamento acompanha e está engendrado com as modificações nas formas de administração pública, nas quais estão presentes estratégias de intervenção, que estão claramente articuladas à racionalidade neoliberal. Nesse sentido, os debates sobre a educação

têm apontando que os inúmeros documentos e atos normativos que foram produzidos no âmbito da reforma têm provocado a emergência de novos marcos regulatórios que reorientam dimensões importantes da política educacional, tais como financiamento, currículos, gestão e trabalho docente.

Análise dos dados

Tendo em vista que o estudo tem como foco as políticas públicas para a Educação Infantil, com o objetivo de compreender como tais políticas chegam na escola e influenciam seus projetos pedagógicos, elaboramos um questionário que foi respondido na própria escola de Educação Infantil, por uma das professoras da equipe gestora da instituição. Para dar início ao movimento analítico, faremos uma breve caracterização das escolas de Educação Infantil que fizeram parte do estudo, bem como das professoras que responderam ao questionário.

Os questionários foram aplicados em 10 escolas municipais de Educação Infantil do município do Rio Grande, sendo que quatro atendem a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, uma atende a faixa etária de quarto a cinco anos e onze meses, quatro atendem a faixa etária de três a cinco anos e onze meses e uma atende a faixa etária de dois a cinco anos e onze meses.

Quatro escolas foram criadas na década de 1980, três na década de 1990 e três, após os anos 2000. Sobre esta questão, gostaríamos de ressaltar dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao ano de criação. Ao olharmos para este dado podemos perceber que a maioria das escolas municipais de Educação Infantil foi criada na década de 1980 e 1990. Este é um movimento que acompanha e tem relação com a própria história da Educação Infantil no Brasil. Conforme apontamos na seção anterior essas duas décadas e, em especial a de 1990, foi especial para a Educação Infantil, tendo em vista que é nessa época que a educação das crianças pequenas ganha maior visibilidade e, também, é reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Outro aspecto a ser ressaltado e que também tem relação com a história da Educação Infantil no Brasil diz respeito à forma como essas escolas foram criadas. Algumas delas surgiram inicialmente como instituições filantrópicas, por iniciativa de associações de bairros ou beneméritos do município, estando ligadas à Secretaria da Assistência do Município. Posteriormente, em movimento impulsionado pela aprovação da LDB de 1996, passam para a Secretaria de Educação do Município, sendo incorporadas ao Sistema Educacional, tornando-se Escolas Municipais de Educação Infantil. O ano de criação registrado pelas gestoras destas instituições educativas corresponde à época em que passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil.

Os dados iniciais deste estudo, que contextualizam as instituições de Educação Infantil, nos levam a necessidade de nos remetermos a alguns aspectos relacionados à constituição história do atendimento às crianças pequenas no município do Rio Grande. No município do Rio Grande as primeiras creches, escolas maternais e jardins de infância de que temos registros começaram a surgir somente a partir do início do século XX. As primeiras formas de atendimento surgem anterior a essa época, com a instauração da roda dos expostos, a partir de uma proposta assistencialista de cunho caritativo. Posteriormente, já no século XX, temos registros de instituições como asilos ou creches que, aos poucos, vão se configurando com características da assistência filantrópica, e aos poucos vão sendo permeadas por características de uma assistência científica, conforme aponta Kuhlmann Jr. (1998). Para o autor, essa organização racional da assistência se configurava por se sustentar na fé no progresso e na ciência característicos do início do século XX.

Essas concepções de atendimento, conforme já havíamos salientado na seção anterior, fazem parte da história da Educação Infantil no Brasil e acompanharam as concepções de atendimento durante muitas décadas. É por isso que muitas destas escolas surgiram inicialmente como instituições filantrópicas, sem vínculo com a Secretaria de Educação do Município. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 teve um papel importante, tendo em vista que foi um dos marcos impulsionadores para que o ocorresse uma maior expansão do atendimento educativo para as crianças menores de seis anos neste município. É importante salientar que o número de escolas de Educação Infantil municipais ainda não atende a demanda para esta faixa etária. Se focalizarmos a faixa etária de zero a três anos a situação é ainda mais complexa pois, conforme verificamos nos dados coletados neste estudo, nem todas as escolas municipais de Educação Infantil oferecem atendimento para o berçário. Ainda que no ano de 2016 tenham sido criadas três escolas de Educação Infantil pelo PROINFÂNCIA[16] e uma instituição filantrópica tenha sido absorvida pelo município, tornando-se Escola Municipal de Educação Infantil, a demanda por Educação Infantil em Rio Grande é ainda muito grande.

Com relação à contextualização das professoras que responderam ao questionário, verificamos que duas são coordenadoras da escola, quatro são diretoras e uma é vice-diretora. Em três escolas, o questionário foi respondido conjuntamente por duas professoras da equipe gestora: diretora e coordenadora em um questionário, vice-diretora e coordenadora

[16] O Proinfância é um programa do Governo Federal do Brasil que objetiva prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

no outro, e diretora e vice-diretora no terceiro. Todas possuem formação em Pedagogia, sendo que algumas realizaram o curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

Tendo feita essa contextualização inicial passamos a seguir à análise de alguns aspectos desenvolvidos ao longo do estudo. Para tal, neste trabalho apresentaremos aspectos relativos a um dos eixos que foram analisados, que aborda *As políticas públicas de Educação Infantil e sua inserção no cotidiano da escola.* No que diz respeito à inserção das políticas públicas de Educação Infantil, a partir da análise dos questionários respondidos pela equipe gestora das escolas, cabe salientar que no questionário foram relacionados 12 documentos publicados pelo MEC, entre 2004 e 2012.

Ao analisarmos os dados coletados percebemos que a maior parte dos documentos que estão nas escolas foram enviados pela Secretaria de Educação do Município do Rio Grande – SMED. Porém, apenas os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estão presentes em todas as escolas. O documento Política Nacional de Educação Infantil só não consta em uma escola e os outros documentos com uma grande variabilidade, encontram-se em algumas escolas e em outras não.

As professoras da equipe gestora que participaram do estudo demonstram ter algum conhecimento acerca da maioria dos documentos que foram listados no questionário, afirmando que "já ouviram falar"; "que já tiveram contato"; ou ainda, "que conhecem". Porém, quando olhamos para o aspecto referente ao detalhamento acerca do conhecimento que cada uma tem dos documentos, um dado que nos chama a atenção é o fato de que poucas os leram na íntegra. A maioria das professoras integrantes da pesquisa leram alguns documentos na sua totalidade e alguns foram lidos apenas parcialmente. Os documentos que mais foram lidos em sua totalidade foram Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Indicadores de qualidade para Educação Infantil e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, verificamos que seis professoras que integram as equipes gestoras destas escolas leram o documento na sua totalidade, sendo que quatro, leram apenas parte do mesmo. Fazemos referência às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil porque este é um documento que foi aprovado em 2009 e constitui-se de uma resolução, tendo, portanto força de lei. As escolas de Educação Infantil de todo o país devem seguir as Diretrizes apontadas nesta resolução e as mesmas precisam estar materializadas nas suas propostas pedagógicas e nos seus currículos.

Ainda que os dados aqui apresentados não abranjam todas as professoras que atuam nestas escolas, referindo-se apenas a uma ou duas representantes da equipe gestora, esse é um dado que merece ser olhado com detalhamento. Dizemos isso porque, para o desenvolvimento da elaboração da proposta pedagógica da escola a direção e a coordenação pedagógica possuem um papel fundamental na condução deste processo. Nesse sentido, tal dado pode ser um indicador de que as diretrizes expressas para a Educação Infantil nestas propostas podem estar fragilmente expressas e materializadas.

Outro aspecto que queremos destacar, com relação ao conhecimento dos documentos pela equipe gestora diz respeito a dois deles que abordam aspectos relativos à igualdade racial e à diversidade. Chama-nos a atenção para o fato de que nenhuma professora leu integralmente ou parte destes documentos, sendo que apenas uma delas os conhecia. Ainda que ambos estejam disponibilizados na página do Ministério da Educação, juntamente com os outros documentos referentes à Educação Infantil, estes não possuem a mesma inserção no cotidiano destas escolas. Isso nos leva a tematizar a pequena inserção, ou digamos, invisibilidade de alguns temas nas propostas pedagógicas e no contexto educativo da Educação Infantil.

Com relação às Propostas Pedagógicas das escolas investigadas, verificamos que muitas delas estão em movimento de reestruturação do documento, em função da aprovação das diretrizes curriculares nacionais e da aprovação da proposta pedagógica da Educação Infantil do Município do Rio Grande, sendo possível analisar neste momento, apenas o documento de 5 instituições.

Entre os documentos analisados no estudo, percebemos que o mais presente nos projetos pedagógicos é as DCNEI. Segundo as equipes gestoras a SMED realizou encontros e palestras com a intenção de possibilitar a apropriação desse documento pelas escolas, para que o mesmo fosse incorporado na proposta pedagógica de cada instituição. Esse processo, ocorreu concomitante com a construção da Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil, no qual todos os profissionais do município que atuam na Educação Infantil foram convidados para participar. Nesse sentido, consideramos que ainda que as DCNEI não tenham sido lidas e estudadas por todos os profissionais, os temas presentes das diretrizes foram bastante discutidos na rede municipal.

Cabe ainda ressaltar que um dos pontos problematizados pelas equipes gestoras é a dificuldade de colocar em prática aspectos propostos nos documentos em relação à infraestrutura. A maioria das escolas funciona em prédios antigos, que não foram construídos para ser uma escola de Educação Infantil, com salas pequenas e sem banheiros adaptados,

que não atende às proposições dos documentos oficiais e tal situação incide em suas propostas e em suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Os resultados indicaram que as normativas ou orientações chegam na escola por meio da Secretaria Municipal de Educação. Dos 10 documentos analisados, destacamos que o documento com maior inserção nas Propostas Pedagógicas é *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Com relação aos demais documentos publicados pelo Ministério da Educação o estudo aponta para o fato de que sua inserção nas propostas pedagógicas das escolas participantes do estudo ainda é pequena.

Por fim, consideramos ser bastante importante o movimento político vivenciado pela Educação Infantil, no entanto não basta a proposição de uma série de propostas para esta etapa educacional sem criar estratégias para que as orientações sejam conhecidas nas escolas. Pois, conforme apontam os dados deste estudo a maioria dos documentos chega nas instituições escolares, porém não assume um papel balizador das propostas e práticas pedagógicas.

Referências

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição Federal.* Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília:1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05/2009. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diário Oficial da União, Brasília:2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa.* 1999, n.106, pp.117-127.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar***:** por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Florianópolis: Editora da UFSC v.17, n. Especial, 21, jul./dez. 1999.

Kuhlmann Jr., Moysés. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290 p.

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E AS PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL (2014-2024)

Débora Teixeira de Mello[17]

Apresentação

Este trabalho apresenta análises preliminares das políticas públicas de educação e as perspectivas de formação de professores em Educação Infantil, a partir da análise das metas do Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 PNE (2001-2010), as perspectivas do novo Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014 PNE (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) e seus reflexos nos embates para a carreira docente dos profissionais da educação infantil.

O estudo objetivou evidenciar as políticas de formação de professores para a Educação Infantil a parir da expansão recente do atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil, bem como analisar alguns desafios colocados para as redes de ensino municipais, diante desta expansão. Os resultados aqui trazidos são dados ainda parciais originados de uma pesquisa em processo de realização. Este é um estudo na área de políticas públicas de educação, cujos métodos para a coleta de dados envolveram pesquisa em sítios oficiais do Governo Federal – Ministério da Educação (MEC), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) INEP (Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira) investigados para levantamento documental e estatístico.

Na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, a Educação Infantil torna-se um direito da criança no Brasil. Pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da Educação Básica, dividida em *creche,* atendimento destinado à faixa etária de até 3 anos e *pré-escola,* quando a oferta é voltada às crianças entre 4 até 5 anos de idade. Em 2006, foi incorporada uma Emenda Constitucional 53/2006, que modificou o art. 208 da CF/88 - inciso IV - que é dever do Estado, oferecer a

[17] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), deboramellors@yahoo.com.br

educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade – as crianças de 6 anos foram direcionadas para matrícula no Ensino Fundamental. A mesma emenda constitucional instituiu o FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação, em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. O FUNDEF foi instituído pela EC 14 de 1996, tinha uma vigência de dez anos. A nova emenda constitucional 53/06 que instituiu o FUNDEB, passou a vincular os recursos financeiros já previstos a toda a educação básica, não focalizando os investimentos no ensino fundamental..

Nas políticas públicas que afetam a Educação infantil em 2009, seguiu-se com a aprovação da Emenda Constitucional 59/09 – que garante o acesso a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Essa alteração coloca sob responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal, a ampliação de vagas na educação infantil e, com prazo até 2016, para que as vagas para o ingresso das crianças de 4 anos sejam criadas, e o acesso universalizado. No Brasil, essa nova legislação trouxe uma questão: como o Sistema Educacional Brasileiro, especificamente as redes municipais vêm enfrentando o desafio da expansão da Educação Infantil, especialmente com a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino? A partir da LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica (formada também pelo ensino fundamental e ensino médio) e tem como princípio que os municípios e outras instâncias governamentais coloquem a Educação Infantil, incluindo a rede de creches no sistema de educação e se responsabilizem pelas redes de creches já existentes. Como os municípios ampliarão as vagas para o acesso a todas as crianças de 4 anos? Como formar e/ou ampliar o quadro de docentes para atender essa demanda, respeitando a legislação vigente que indica: para atuar na Educação Infantil, o professor tenha como formação mínima o curso normal/magistério, e preferencialmente , que o professor tenha formação superior em Pedagogia?

A Expansão da Educação Infantil e o Desafio da Formação de Professores

O Plano Nacional de Educação (PNE 10.172/01) previa uma ampliação de cobertura para a faixa etária de 0 a 3 anos, tendo como meta incluir até 50% dessas crianças até o final da década, e 80% das crianças de 4 a 5 anos. Ao analisarmos os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2010), em relação as taxas de matricula na Educação Infantil, destaca-se que, no Brasil, a matrícula em creche era da ordem de 2.064.653 e a da pré-escola de 4.692.045 totalizando uma matrícula na Educação Infantil de 6.756.698 crianças, com um percentual de cobertura de atendimento de 23,6 % em creche, dez anos antes em 2000 esse percentual era de 9,4% das crianças dessa faixa estaria. Na pré-escola, em 2010 o percentual de

matrícula encontrado era de 80,01%, e no ano 2000 esse percentual alcançava apenas 61,4% das crianças de 4 a 6 anos. O que compõe uma taxa de cobertura de atendimento na Educação Infantil de apenas 41,49%, das crianças de 0 a 5 anos, ainda um índice baixo de matrículas para essa etapa da Educação Básica.

Esses dados demonstram que, apesar da legislação vigente, a situação de atendimento educacional e de cuidados às crianças dessa faixa etária vem se modificando lentamente, e não temos uma cobertura de ordem nacional, mas iniciativas lideradas por alguns estados e municípios do país, com uma cobertura que acaba por consolidar desigualdades regionais. Destaca-se também, a necessidade de expansão de vagas, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, quando ainda é muito distante 23,6% de cobertura de atendimento nesta faixa etária, distante da meta de 50% de cobertura de matrícula. Na Conferência Nacional de Educação de Educação (CONAE/2014), e CONAE (2010) já tinham sido elencadas a necessidade de ações como um levantamento do déficits de vagas para essa faixa etária (0 a 3 anos) e a demanda de creches nos municípios.

O novo PNE (2014-2024) prevê como meta a expansão de vagas de 0 a 3 anos, repetindo a meta não atingida do PNE (2001-2010) de 50% de matrículas para essa faixa etária, até o final da vigência do novo PNE, em 2024. Portanto, a esfera municipal com a colaboração dos outros entes federados terá mais 10 anos, para atingir este percentual de atendimento.

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC/SASE 2014.p.9)

Historicamente no Brasil, as instituições denominadas creches tiveram como função a guarda e cuidado da criança pequena[18], relegada a um segundo plano nas politicas públicas de educação, é somente com a Constituição de 1988 e LDB 9394/96 que a creche é reconhecida como parte integrante do sistema educacional.

[18] No início do século XX, que as ações desencadeadas em prol da infância futuro da pátria estão em consonância com a busca de modernização da sociedade. O discurso médico-higienista presente nas políticas públicas para a infância até meados do século XX, no Brasil, contribuíram para fundamentar as bases de um sistema de assistência à infância. A criação de creches fará parte das iniciativas dos médico-higienistas nesse período, creches assistenciais e filantrópicas, muitas permanecem até hoje.

No diagnóstico da Educação Infantil do PNE 10.172/01, as condições das instituições de atendimento as crianças de 0 a 3 anos, em grande parte creches públicas, filantrópicas e assistenciais, o diagnóstico apresentava uma análise das dificuldades enfrentadas pelas instituições que atendem essa faixa etária:

> A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolvem programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições, para esse segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país. (PNE, 2001 p.10)

Um desafio que se impôs aos municípios foi a contratação de professores para esta etapa da educação básica, que com a inclusão das creches no sistema de ensino, o perfil profissional para atuar na Educação Infantil passou a ser o professor. Mas, especialmente quando se trata do segmento das crianças de 0 a 3 anos, atendida na instituição denominada creche, o desafio se torna mais evidente, como contar com um quadro de professores e plano de carreira incorporando os monitores, recreacionistas, auxiliares que vem atuando nestas instituições?

No que diz respeito a formação de professores a LDBEN 9394/96 prevê no Título VI – Dos Profissionais da Educação - no seu artigo 62 - a formação de professores das crianças pequenas, no ensino superior, admitindo-se como formação mínima o magistério:

> 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental,* a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O PNE (2001) também definiu diretrizes para a formação de professores, segundo o documento seria necessário estabelecer: um Programa Nacional de Formação dos

Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a*) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.* Ainda, segundo o PNE (2001): *A partir da vigência deste plano**, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.***

Mas, apesar das metas do PNE (2001), em relação a formação dos professores da Educação Infantil, as pesquisas demonstram que, um longo caminho deve ser percorrido, em 2007 segundo o *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro - com Base no Censo Escolar 2007* - publicado em 2009, (MEC/INEP), no segmento da creche em 2007 contava-se com 95.643 professores, destes 2.896 (3%) tinham somente o Ensino Fundamental, 9.465 tinham o Ensino Médio (9,9%), um maior número de professores 43.027 tinham formação no curso Normal/Magistério (45%) e com Ensino Superior em Licenciatura 35.570 (37%) e com outro curso superior 4.685 (4,9%). Na pré-escola 3.229 professores têm somente Ensino Fundamental (1,3%), 14.837 somente Ensino Médio (6,2%), 99.435 possuem curso Normal/Magistério (41,3%), 109.556 possuem Ensino Superior em Licenciatura (45,55%) e 13.476, possuem Ensino Superior sem licenciatura (5,6%). Destaca-se que na creche somente 37% dos professores têm Ensino Superior com Licenciatura, e na pré-escola esse universo é de 45,55% dos professores.

Considerando que, o PNE (10.172/01) foi aprovado em 2001, verifica-se que a formação de professores para esse etapa, vem apresentando um quadro mais favorável, apesar de ainda, encontrarmos em torno de 15% de professores sem a formação mínima recomendada pela legislação. Uma situação que no caso das instituições como a creche é agravada, porque essas instituições absorveram grande parte dos profissionais contratados pelas áreas de saúde e assistência social como monitores, recreacionistas, auxiliares durante os últimos anos antes da LDBEN 9394/96. O que vem demonstrar que, apesar das conquistas do ordenamento legal dos anos 80 e 90, quando já se passaram 20 anos, as conquistas de profissionalização do professor para atuar na Educação Infantil ainda não estão consolidadas.

Diante do cenário em que os dados de 2007 *(Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro - com Base no Censo Escolar 2007)* apontavam que somente 37% dos

professores que atuam no segmento creche tinham curso superior de licenciatura, e 45,55% dos professores da pré-escola apresentavam formação em nível superior. A meta do PNE parece distante da realidade da maioria do quadro docente das redes de ensino municipais, que possuem o maior número de professores desta esta da Educação Básica, uma meta difícil de ser alcançada em curto prazo, em nosso país.

Ao nos remetermos para a formação de professores, em nível superior, nos últimos anos, dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2010) apontam um aumento das matrículas no curso de Pedagogia, entre os anos de 2002 a 2009, em 2002 foram 357 mil matrículas no curso de Pedagogia, passando para 555 mil em 2009, um aumento de mais de 60% das matrículas. Reconhece-se o investimento do MEC nos cursos de formação de professores, mas o aumento de matrículas no curso de Pedagogia, está condicionado também a expansão deste curso pela modalidade à distância.

E foi em consonância com esse momento da ampliação de vagas no curso de formação de professores, que em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para formação de professores, no curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, no texto das diretrizes a formação de professores para a Educação Infantil, está prevista no art. 4º.: **O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,** nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Na pesquisa sobre formação de professores, GATTI (2010) analisava que - investigando os currículos do curso de Pedagogia, em 71 cursos presenciais, evidenciou a pesquisa que somente 5,3% do conjunto das disciplinas obrigatórias dos cursos, apresentavam conteúdo específico da etapa da Educação Infantil, a pesquisa aponta que no estudo das ementas das disciplinas existe uma maior preocupação com a oferta das disciplinas de formação geral de teorias politicas, sociológicas e psicológicas, do que um embasamento teórico-prático para a atividade de ensino.

O PNE (2001) apresentava uma meta sobre a expansão de cursos com formação específica para atuação na Educação Infantil, meta no. 24 : *Ampliar a oferta de cursos de* ***formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação***. Essa meta, ressaltava os dez anos para ajuste do sistema educacional, para sua implementação, possibilitando que os professores em 10 anos completassem sua formação em nível superior. Esperava-se um

investimento na formação de professores para a Educação Infantil, nos cursos de graduação em Pedagogia, cursos de Especialização *Lato Sensu* na área da Educação Infantil, ações que só foram implementadas, mais recentemente com apoio do governo federal, a partir da iniciativa da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC. Como o Programa PROINFANTIL, os curso de Extensão em Docência na Educação Infantil, (180h) e Especialização em Docência na Educação Infantil (360h). Mas, sendo estes programas de governo, muitas vezes vemos ameaçados a sua possibilidade de continuidade, conforme a conjuntura política do país.

O novo PNE (2014-2024) têm metas para ampliar a formação de professores e estabelece algumas diretrizes que deve devem ser alcançadas ao longo dos próximos anos como a Meta 15:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica **possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC/SASE, 2014 p. 12)**

Com a meta 15 do PNE (2014-2024) estamos novamente vivendo a expectativa de políticas públicas que garantam a implementação das diretrizes previstas, com programas de formação de professores para atuar nesta etapa da Educação Básica, com formação no ensino superior, em curto prazo de tempo. A meta 16 que é complementar a meta 15, tem como diretriz uma política de formação continuada, para os professores que atuam na Educação Básica, mesmo que com uma previsão de formação continuada ao longo de 10 anos de vigência do plano. Entende-se que a etapa da Educação Infantil deveria ser uma das etapas prioritárias, dos programas de formação tanto inicial quanto continuada, devido ao grande número de professores sem formação superior atuando como docente.

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas

e contextualizações dos sistemas de ensino. (MEC/SASE, 2014 p. 12)

Conforme estudo de Campos (2006), analisando as dificuldades de implantação da nova legislação pelos sistemas de educação, quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil, especialmente quando se trata da instituição creche, são maiores as dificuldades da implementação das políticas públicas de educação, pelos municípios e estados brasileiros:

> [...] Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito da formação prévia. (p.90)

Depreende-se dos dados que a situação das creches é pior do que as da pré-escola: sem professores com formação adequada, sem recursos materiais e pedagógicos a pesquisa de Campos (2006) destaca, ainda, que:

> Os resultados da pesquisa, arroladas demonstram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene; incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças [...]
> [...] As creches, especialmente, as comunitárias e conveniadas geralmente apresentam maiores deficiências, quanto ao prédio e os equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. (p. 118-119).

Neste momento, estamos reivindicando a garantia de direitos consolidados na legislação que possam garantir uma formação de professores para a Educação Infantil, com formação inicial em curso superior em Pedagogia. E uma formação continuada que assegure a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, e a identidade do profissional da educação infantil.

Considerações finais

O adiamento da responsabilidade frente à educação e o cuidado à pequena infância fizeram com que a dívida social com milhões de crianças brasileiras tenha se tornado, ao longo dos anos, um dos grandes problemas sociais, do país gerando uma exclusão marcada pelo trabalho infantil e com milhares de crianças pelas ruas dos grandes centros urbanos. Diferentemente de outros países, proteção à infância no Brasil, só vem se desenvolvendo com mais força nas últimas décadas, a partir das conquistas dos anos 80 em diante. As necessidades e as demandas de cuidados e educação da pequena infância e dos benefícios trazidos às famílias dessas crianças têm sido conclamadas pelos movimentos sociais, como o Movimento de Lutas por Creches. O Brasil, ao longo dos anos, fez uma opção também por situações alternativas na educação e no cuidado das crianças pequenas: políticas focalizadas, que não incluíram os direitos das crianças a um atendimento de qualidade. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um programa de governo do MEC, e esse cenário passa a sofrer modificações na busca da ampliação da oferta da Educação Infantil, e como consequência exige uma profissionalização docente para atuação nesse nível de ensino, o que vem acontecendo ao longo desses anos, gradativamente na implementação de políticas públicas municipais.

Diante desse quadro, a conquista da inclusão das creches no sistema de financiamento do FUNDEB lei n.11.494/2007, consequência da mobilização dos movimentos sociais, foi determinante para a melhoria da qualidade do atendimento em creches. E com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que ressalta na meta 1.8 a relevância da formação de professores para a Educação Infantil - *promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior*. Nesse momento, aguardamos que as políticas públicas previstas no PNE (2014-2024) sejam implantadas e possamos dar novos rumos à qualidade de educação e cuidados das crianças pequenas na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, e esperamos que possam se cumprir os princípios consagrados em legislação desde os anos 80 para a criança brasileira, tornando-a sujeito de direitos.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/01.** *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9424 de 24 de dezembro de 1996.* **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.** *FUNDEF*, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.** *FUNDEB, Brasília , 2007.*

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara Plena, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. **Resolução n.1** ,Brasília ,2006.

BRASIL. Ministério da Educação . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Censo do Ensino Superior**, Brasília , 2010.

BRASIL. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Câmara de Deputados, Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n. 127, p.87-128, jan./abr.2006.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas,V.31, n.113 , p.1355-1379, out-dez de 2010.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação Sociedade**, vol 28, n .100 – Especial p.1231-1255, out. 2007.

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VISIBILIDADE PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE[19]

Patrícia dos Santos Zwetsch[20], Jucemara Antunes[21], Rosane Carneiro Sarturi[22]

Considerações iniciais

O presente estudo é referente a uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este trabalho objetiva analisar as concepções de educação infantil e currículo, tendo como foco principal as crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas que orientam a construção da proposta pedagógica da primeira etapa da educação básica e como estas estão repercutindo na visibilidade do atendimento nas creches do município de Santa Maria – Rio Grande do Sul- RS. A metodologia utilizada para a realização deste estudo, pautou-se inicialmente em uma pesquisa documental e bibliográfica, com uma abordagem quanti-qualitativa.

As primeiras instituições de EI foram planejadas, com a finalidade de atender somente as crianças, das mães trabalhadoras. A partir da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), a EI começou a constituir o sistema de ensino, portanto requer uma organização dos espaços e tempos destas instituições, que são orientadas pelo currículo.

Ao planejar um currículo para a EI, necessita-se considerar que este não é associado a uma ideia de lista de disciplinas e de matérias escolares, como é organizado nas demais etapas de ensino, da educação básica, diante disso precisa-se considerar as experiências e saberes das crianças, articulado com o patrimônio cultural, artístico entre outros. Oliveira destaca que:

> Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de

[19] Este estudo conta com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, edital de 2012.

[20] Universidade Federal de Santa Maria, pathyzwetsch@gmail.com

[21] Universidade Federal de Santa Maria, jucemaraantunes@gmail.com

[22] Universidade Federal de Santa Maria, rcsarturi@gmail.com

> Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré- escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. (2015, p. 04)

Diante deste estudo, evidencia-se a necessidade das crianças de zero a três anos de idade terem visibilidade, serem valorizadas e percebidas, a partir de suas características, necessidades e peculiaridades, para assim afirmamos que o currículo foi um documento pensado e elaborado para elas. Visto que as crianças, são sujeitos ativos, repletos de curiosidades e especificidades, sendo estas concepções ratificadas nas linhas orientadoras do currículo para essa etapa da educação básica.

Políticas públicas, currículo e as crianças de zero a três anos de idade

Durante muitos anos, a EI não apresentava um caráter educacional, não tinha como objetivo principal a educação e aprendizagem das crianças. A partir dos movimentos sociais e das políticas públicas, ela torna-se um direito de todas e com a da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), passou a constituir o sistema de ensino formal e a ser a primeira etapa da educação básica. Diante disso, necessitou-se elaborar documentos e políticas públicas para orientar as propostas pedagógicas, os currículos e a organização dos espaços/tempo das instituições. Kramer (2016, p.7) afirma que:

> [...]. O currículo inclui definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere; trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejamento e implementar o currículo, se orientando para resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais nacionais ou domésticas.

Ao verificar-se o processo histórico das políticas públicas que apresentavam como intencionalidade orientar a organização do currículo da EI, verifica-se a presença da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Nesta é afirmado que a inexistência de currículo e de propostas pedagógicas nas instituições de EI, são indicadores de extrema relevância, pois podem apresentar uma baixa qualidade ao atendimento das crianças,

principalmente das menores. Também se depara com uma conceitualização sobre currículo e o que é necessário considerar ao organizar este documento.

Conforme esta política o currículo da EI necessita considerar, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural e os conhecimentos que se pretendam universalizar (BRASIL, 1994). Portanto, considera-se a criança e sua cultura, buscando articular com os conhecimentos científicos, no momento da elaboração do currículo.

No ano de 1999, depara-se com a Resolução/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's). Ao analisá-la, observa-se que o documento não delibera uma concepção especifica de currículo, e determina que DCNEI's para a EI, dizendo que:

> Art. 2º - [...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999)

A elaboração das diretrizes foi uma iniciativa de extrema relevância para qualificar o caráter educacional da EI. Além disso, apresentavam como objetivo contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade das instituições de EI, principalmente para as creches. Diante disso, as instituições começaram a organizar os seus currículos, buscando assim realizar uma articulação entre o cuidar e o educar, tendo como foco principal o desenvolvimento integral das crianças.

No ano de 2006, o MEC apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação (BRASIL, 2006), contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de EI. O documento destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de EI à educação familiar, o direito da criança à EI, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada da criança conhecer o mundo e a formação de professores. As orientações deste documento já sinalizavam o brincar como um dos eixos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EI sendo complementado com as interações nas atuais DCNEI's, que foram definidas através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

As DCNEI's de 2009 (BRASIL, 2009) definem que as práticas pedagógicas necessitam serem orientadas por dois eixos, que são as interações e as brincadeiras. Busca-se evidenciar o desenvolvimento integral das crianças, por meio da curiosidade, do relacionamento, do cuidado, das vivências éticas e estéticas, entre outras experiências. Define o currículo para a EI 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)

Atualmente está sendo amplamente discutido e analisado o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação básica (BRASIL, 2015). Este está sendo elaborado com o intuito de orientar a organização do currículo da educação básica, considerando todas as etapas de ensino. A partir da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) verifica-se que:

> Art. 26. Os currículos da 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, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Esta determinação também é ratificada na Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024) e ao fixar as diretrizes, entre elas, a universalização do atendimento escolar estabelece como meta para a EI universalização do atendimento na pré-escola até 2016 para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliação da oferta em creches, para as crianças de zero a três anos. Traz um conjunto de estratégias, das quais destaca-se a Estratégia 1.9 que traz a pesquisa com o objetivo de:

> Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a **elaboração de currículos e propostas pedagógicas** que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias

> educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Diante do exposto que é afirmado no PNE 2014- 2024 foi elaborado a BNCC, que possui como objetivo sinalizar os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, no decorrer da educação básica, estabelecendo a parte nacional comum dos currículos. Diante disso, nos deparamos com algumas especificidades e propostas para a EI, que são os princípios "éticos, políticos e estéticos", os que necessitam embasar os temas, as metodologias, as ações e as propostas, como também a gestão das unidades de EI.

Na BNCC (BRASIL, 2015), também é destacado os argumentos relacionados com os "campos de experiências[23]" e "objetivos de aprendizagem". Conforme a BNCC, os campos de experiência são intitulados da seguinte forma: "o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Em cada um dos campos de experiências, são elencados seis objetivos de aprendizagem. Na BNCC também é afirmado que:

> As diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, na unidade de Educação Infantil e citadas no parecer acima, não ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Daí a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil na BCN se dar em Campos de Experiências, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam. (BRASIL, 2015, p. 20)

Ao analisamos a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), as DCNEI's de 1999 e de 2009, o PNE (2014-2024) e a BNCC (BRASIL, 2015), percebe-se que a organização desta primeira etapa da educação básica, passou por mudanças significativas e foi sendo aperfeiçoada no decorrer do tempo e da história da educação. Deste modo, as crianças passaram a ser ativas e atores do seu próprio processo de desenvolvimento, portanto acreditamos que as organizações curriculares

[23]Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes (BRASIL, 2015, p.20)

começaram a enfatizar as crianças e suas especificidades, pois esta é uma das propostas das políticas públicas, que apresentam como intuito orientar e guiar a organização do currículo e dos demais documentos da EI.

O currículo para a EI, principalmente os das creches, necessitam perceber as crianças como produtoras de culturas e como atores sociais, do seu processo de construção do conhecimento, pois a partir da interação e da socialização com os seus pares, elas são capazes de produzir e de contribuir paras as culturas da sociedade. Os diálogos sobre currículo, para a EI ainda estão em constante transformação, pois busca- se elaborar um documento em que valorize as experiências, as culturas e os saberes das crianças, que explicite e valorize as especificidades, as curiosidades e os interesses das crianças da EI. Com isso, possui-se como intencionalidade, pensar em um documento em que a criança, seja o ponto de partida e protagonista do mesmo e que o currículo articule:

> [...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA, 2015, p. 4)

Por fim, os currículos e a documentação legal, que orienta a organização da EI, foram modificando-se e evoluindo com o decorrer dos anos. A partir das novas pesquisas, foi constituindo-se as concepções de currículo e de políticas públicas, a fim de contemplar as especificidades das crianças e de buscar uma qualidade para essa primeira etapa da educação básica. Apesar dessa clara intencionalidade não temos a convicção que isso realmente ocorre nas práticas cotidianas da EI.

Crianças de zero a três anos em busca de visibilidade

A EI, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passa a ser um direito social da criança e dever do estado ofertar a mesma. Com a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que a EI configura-se como a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada para todas as crianças de zero a cinco anos. Deste modo, a EI expõe como principal finalidade proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Corroborando para o desenvolvimento do exercício da cidadania. Saches (2003, p.17) salienta que:

> A creche é um direito da criança e dos pais e um dever do Estado, implica concebê-la como uma instituição educativa, responsável, com as famílias,

> pelo desenvolvimento da criança. É necessário profissionalizar as pessoas que aí trabalham para assumirem o papel de educadores.

Conforme os estudos de Sanches (2003), a creche no Brasil surge no final do século XIX, como consequência do processo de industrialização e urbanização do nosso país, pois as mulheres necessitaram ingressar no mercado de trabalho, com o intuito de ampliar a renda familiar. A partir deste processo, aconteceu um grande crescimento das cidades, que estavam localizadas nas regiões mais ricas do Brasil. Sendo assim, os donos das indústrias, começaram a organizar instituições próximas aos locais de trabalho, para as mães trabalhadoras deixarem os seus filhos.

Deste modo, percebe-se que as primeiras creches, foram construídas e pensadas, não para as crianças, mas sim para as mães trabalhadoras, predominando assim a assistência à infância e não a educação das crianças. No decorrer da história da EI, principalmente das creches, percebemos a presença das Creches domiciliares ou das mães-crecheiras, como um atendimento as crianças pequenas. Nas creches domiciliares uma mulher cuida das crianças, mediante o pagamento das famílias ou de órgãos governamentais. Este atendimento as crianças é mais barato, mas não garante nenhuma qualidade, para as crianças. Isso ocorre, pois, o nosso país, não conseguiu oferecer instituições suficiente para todas as crianças, pois a demanda evoluiu rapidamente.

Ao analisar brevemente o processo histórico das instituições de EI no Brasil, percebemos que esta etapa da educação básica passou por diferentes momentos e que durante muito tempo, apresentava um caráter assistencialista, em que se tinha somente a intenção de cuidar e uma preocupação com a saúde das crianças, que constituíam estas instituições.

Com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) a EI, passou a constituir o sistema educacional, passando assim por um processo de construção de um currículo e de políticas públicas para essa primeira etapa da educação básica. As instituições começaram a serem percebidas de outra forma e a apresentarem intencionalidades e objetivos, que priorizassem o desenvolvimento e a construção do conhecimento das crianças, que estavam presentes nesses contextos.

Atualmente a EI atende crianças de zero a cinco anos, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). A partir da Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, de idade, ampliando assim a obrigatoriedade escolar. A partir disto, as crianças de zero a três anos, ficam desamparadas legalmente, pois oferecer vagas e proporcionar o acesso à educação para este público alvo, não é a prioridade do poder público, mesmo isto sendo uma meta do

nosso atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), pois não possuímos escolas suficiente para garantir a EI, para todas as crianças. Desta forma, a EI está sendo garantida para as crianças de quatro a cinco anos, pois os municípios tinham até o ano de 2016, para ofertar e garantir o acesso a todas as crianças dessa faixa etária.

Ao analisarmos os dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Santa Maria- RS, em seu documento base para a elaboração do Plano Municipal de Educação (SANTA MARIA, 2015), verifica-se que atualmente encontramos 94 instituições de EI, em nosso município. Destas instituições 51 são municipais, atendendo um total de 4.156 crianças, de zero a cinco anos de idade. Nesta realidade também nos deparamos com 1 escola federal, 3 estaduais, 7 confessionais ou filantrópicas conveniadas com o município e 32 instituições de EI privada. A partir dos dados disponíveis neste documento, verifica-se que o município de Santa Maria- RS atende 3.107 crianças de zero a três anos, assegurando o direito à educação para 24,6% dos sujeitos nesta faixa etária de idade. Ao considerarmos as crianças de quatro a cinco anos, verifica-se que 4.933 delas estão matriculadas, observado assim um percentual de 75,4% de crianças nesta faixa etária, com o direito à educação garantido.

Ao verificarmos os números de matriculas nas creches, de Santa Maria- RS, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebeu-se que esse aumento de matrículas foi muito mais expressivo na rede privada de ensino, apresentando um aumento de 976 matrículas nos últimos cinco anos, ou seja, de 2010 a 2014, tornando-se intrigante, devido ao fato da EI ser um direito das crianças. Sendo que na rede municipal de Santa Maria- RS ocorreu um aumento de 486 matrículas, nas creches municipais, considerando o mesmo período. Diante do exposto nos questionamos se realmente o direito a educação pública e gratuita, está sendo assegurado para todas as crianças, frente ao um número expressivo de sujeitos matriculados na rede privada.

Conforme os dados do INEP, considerando o número de matrículas nas creches de Santa Maria- RS percebeu-se que no ano de 2010 não foram encontradas matrículas na escola da rede federal do nosso município e nas escolas do âmbito estadual, também não se encontraram crianças matriculadas de zero a três. Sabe-se que as redes estaduais e federais não possuem a incumbência de ofertar a educação infantil, isto é responsabilidade dos municípios, torna-se evidente na Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 11.

Com os dados do INEP, verifica-se que o aumento de matrículas, foi mais significativo na rede privada de ensino, apresentando um aumento de 976 matrículas nos últimos cinco anos, ou seja, de 2010 a 2014. Sendo que na rede municipal de Santa Maria-

RS ocorreu um aumento de 486 matrículas, nas creches municipais, considerando o mesmo período.

Pode-se presumir que o número de matrículas na rede privada aumentou consideravelmente se compararmos com os da rede municipal, pois com a falta de vagas para a creche nas escolas municipais faz com que as famílias busquem outra alternativa, a privada. Além disso, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59 em 2009 (BRASIL, 2009) e Lei n.º 12.796 em 2013 (BRASIL, 2013), determinam a obrigatoriedade da pré-escola, faz com que o município priorize o atendimento das crianças que estão nessa faixa etária.

Outra questão diz respeito, a coresponsabilidade das tarefas de educar e cuidar com setor público, antes considerada somente como uma obrigação da família, como consequência traz

> [...] uma mudança importante na vida das crianças é sua movimentação fora do âmbito familiar. [...] As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contextos elas estão inseridas. (CORSARO, 2011, p.127)

Contudo, pontua-se à visibilidade quanto à oferta de vagas e acesso nas instituições públicas, à edificação de novos estabelecimentos de ensino para atendimento da população com até três anos de idade, são desafios para o município de Santa Maria – RS.

Considerações finais

Como foi verificado no decorrer da escrita deste trabalho a EI é um direito social das crianças, independentemente de suas condições sociais, financeiras e étnicas raciais, os municípios têm o dever de garantir uma EI de qualidade, para todas. Além disso, essa primeira etapa da educação básica, contribuí imensamente para o desenvolvimento integral, tanto nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo, das crianças.

A EI passou, por modificações no decorrer dos anos, com isso as políticas públicas foram sendo reformuladas com a intencionalidade de qualificar a mesma. Diante disso, percebe-se que nas políticas públicas predomina uma concepção de EI, em que a criança é protagonista e ator social do seu processo de aprendizagem, principalmente no que tange na organização dos currículos para esta etapa de ensino. Isto porque, nas políticas e nos documentos legais é ratificado que o currículo necessita ser organizado a partir das experiências e dos saberes das crianças.

Afinal, acreditamos que é necessário dialogar e refletir sobre a organização do currículo para essas crianças, tendo como ênfase as de zero a três anos, pois é considera-se relevante analisar se os currículos e as políticas públicas, estão contemplando as especificidades e considerando as crianças como atores sociais e protagonistas deste processo. Corroborando para a melhoria da qualidade da educação, visto que este público alvo faz parte da educação formal e que a EI é a primeira etapa da educação básica, necessitando assim uma organização curricular.

Consideramos que as crianças de zero a três anos, só poderão ser atuantes e consideradas atores sociais, quando percebermos claramente que elas interagem com a sociedade e contribuem para a cultura, ou melhor, dizendo produzem cultura, por meio das relações com os seus pares. Portanto, necessitamos dialogar mais com as crianças, para compreender suas necessidades e curiosidades, levando em consideração as suas interações, os seus olhares e gestos.

Por fim, evidencia-se a necessidade das crianças de zero a três anos tenham visibilidade, que não seja de modo subjetivo, mas sim como atualmente em que elas são percebidas nas políticas públicas e nos currículos das instituições, e na garantia de vagas de acesso, já que a educação infantil para as crianças de zero a três é um direito social, mas não obrigatória, conforme as políticas públicas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. Resolução Nº5, de 17 de dezembro, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. Lei 12.296, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 18 de nov. 2015

_____. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CASTRO, C.L.F; GONTIJO, C.R.B; AMBILE, A.E.N. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar**. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matrícula>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil:** para retomar o debate.

Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20-%20PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf.

.Acesso em: 23. Mar. 2016.

OLIVEIRA, Z.M.R. **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file Acesso em: 28. Nov.2015

SANCHES, E.C. **Creche:** realidade e ambiguidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTA MARIA. **Documento base para elaboração do plano municipal de educação**. Disponível em: https:www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.phd?arquiv_dir=2015&arquivo_nome=doc_20150507-1290.pdf. Acesso em: 23. Mar. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DA AVALIAÇÃO EM CINCO MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Bruna Ribeiro[24], Janine Schultz[25]

Introdução

No Brasil, a educação infantil é reconhecida pela Constituição Federal (1988) não só como um direito dos pais e mães trabalhadores[26], mas também das próprias crianças[27], sendo este reforçado pelo Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1999). Além disso, de acordo com a seção II, artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

No entanto, um dos grandes desafios da educação brasileira refere-se à redução das desigualdades e à conquista de uma educação mais equitativa em todos os níveis de ensino. E, como apontado pela Unesco (2008):

> o acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem (p.32).

No que se refere ao acesso à educação infantil, a análise realizada pelo Observatório do PNE (s/d) a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), do IBGE, de 2001 e 2014 indica uma tendência de aumento de frequência à escola. Quanto ao atendimento às crianças de 4 e 5 anos, segundo essa análise, o número de matrículas em

[24] bruna.ribeiro@movesocial.com.br
[25] janine.schultz@institutocea.org.br
[26] Art. 7, Inc. XXV da Constituição Federal de 1988.
[27] Art. 208, inc. IV da Constituição Federal de 1988.

instituições de educação infantil teria crescido no período 16,6%, passando de 4.346.240 matrículas (o que representa 66,4% das crianças nessa faixa etária) para 4.951.152 (89,1%). Isso significa que, apesar da obrigatoriedade de matrícula, ainda estão fora da escola cerca de 600 mil crianças nessa faixa etária. Esse desafio é ainda maior quando se observam as matrículas de crianças de 0 a 3 anos, entre as quais nesse mesmo período de 2001 a 2014 observou-se um crescimento de 13,8% para apenas 29,6%.

Para além do problema na oferta na educação infantil, considerando que o direito à educação diz respeito não apenas ao acesso, mas também à qualidade do atendimento, e tendo em vista que muitas crianças atendidas nessa etapa se deparam com condições precárias em termos de infraestrutura e de recursos humanos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, são necessários esforços conjuntos em relação à garantia da oferta de qualidade, pois, como alerta Gentili (2001) a educação, entendida como direito, só se completa com a qualidade.

Mesmo considerando a dimensão complexa do conceito, é possível identificar uma série de variáveis intervenientes na qualidade da oferta de Educação Infantil. Estas passam por questões relacionadas às políticas públicas, financiamento, gestão, recursos humanos, infraestrutura, dentre outras. Tendo isso em vista, e diante desse cenário de expansão da oferta e desafios nos aspectos relacionados a recursos humanos e estrutura física, é fundamental o desenvolvimento de ações que visem apoiar as redes e instituições educacionais.

Nesse contexto surgiu o projeto Paralapracá, do Instituto C&A, desenvolvido em parceria técnica com a Avante – Educação e Mobilização Social, com o objetivo de "contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de educação infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral" (Instituto C&A, 2013, p.9). O projeto tem como foco de atuação o fortalecimento das políticas de educação infantil relativas à formação dos profissionais da educação infantil e à qualidade do ambiente educativo, dois dos elementos considerados fundamentais, segundo o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Indique-EI (Brasil, 2009), para a garantia da qualidade nessa etapa.

Objetivos

O Paralapracá está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e demais documentos do Ministério da Educação orientadores dessa etapa e tem como eixo central a promoção da formação continuada de profissionais e a oferta de materiais pedagógicos de qualidade para crianças e profissionais da educação

infantil de forma a inspirar as redes nas decisões relativas à aquisição de material. Além disso, ele procura fortalecer equipes técnicas das secretarias de educação, políticas municipais, e práticas pedagógicas de educação infantil, buscando valorizar e promover o desenvolvimento das competências necessárias para que técnicos da secretaria e coordenadores pedagógicos se tornem referência como formadores. As crianças são colocadas no centro do processo pedagógico e todos os profissionais envolvidos no projeto estão em processo de formação permanente.

Cada município tem um Assessor Pedagógico responsável pela formação, sendo que estes profissionais são formados pela Avante e também realizam ações de gestão junto ao supervisor, técnico da Secretaria responsável pelo projeto na rede, e de formação junto aos coordenadores pedagógicos e demais profissionais que atuam como formadores nas unidades de educação infantil e técnicos das secretarias ligados a esse segmento. Além dos encontros de formação, realizam visitas periódicas às instituições escolares parceiras (creches e pré-escolas), a fim de garantir formação *in loco* e monitorar o desenvolvimento do projeto, coletando dados que retroalimentam as formações. De forma gráfica, o projeto pode ser representado da seguinte maneira:

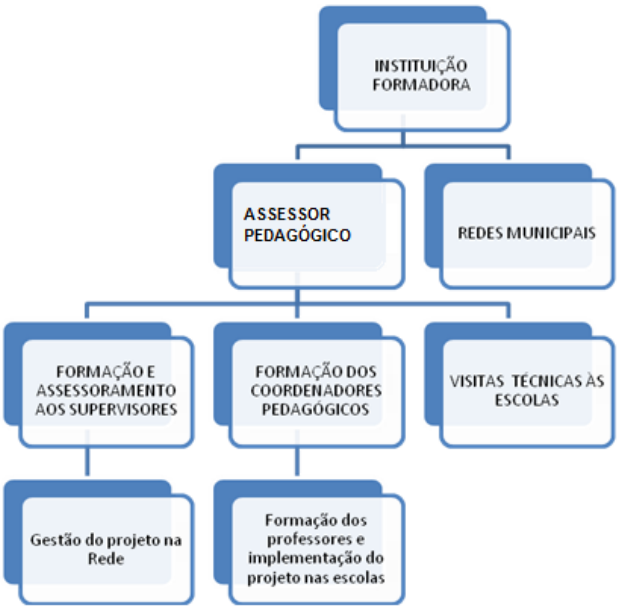


Figura 1: Fluxograma do Paralapracá

A fim de verificar os efeitos da intervenção do Paralapracá em cinco municípios entre os anos de 2013 e 2015, foi realizada uma avaliação externa[28] com objetivo de buscar compreender quais as contribuições do projeto para a educação infantil nos municípios, em

[28] Avaliação externa realizada pela Move.

especial, o que se agregou para a política municipal (i); para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos e professores (ii) e para o atendimento de qualidade das crianças de 0 a 5 anos (iii).

Metodologia

Visando responder as perguntas orientadoras da avaliação foram realizadas oficinas com representantes das instituições responsáveis pelo Projeto que definiram um conjunto de indicadores que, posteriormente, deram origem à Matriz orientadora da avaliação que continha, além das perguntas, um conjunto de indicadores e descritores. O quadro 1 abaixo apresenta uma síntese da Matriz de Avaliação do Projeto Paralapracá:

Política municipal de educação infantil	**Desenvolvimento profissional**	**Atendimento de Qualidade**
a. Atores, PME e orçamento	a. Perfil dos profissionais	a. Organização do Espaço
b. Organização da Rede	b. Percepções sobre seu papel e sobre Educação Infantil	b. Rotinas
c. Acompanhamento, supervisão e avaliação das escolas	c. Planejamento, acompanhamento e avaliação	c. Ação Formativa
d. Seleção, aquisição e distribuição de materiais.	d. Relação CP – Diretores – Professores	d. Relação com família
e. Formação Continuada		e. Interação
f. Orientações curriculares		f. Artes
		g. Brincadeiras
		h. Literatura
		i. Música

Quadro 1. Síntese da Matriz de Avaliação

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com base nessa Matriz avaliativa, no estudo de documentos do Projeto, documentos oficiais nacionais[29], instrumentos e questionários nacionais[30], perfazendo um total de 10 instrumentos. São eles: 1. Roteiro de entrevista com Secretários de Educação; 2. Roteiro de entrevista com supervisores; 3. Roteiro de entrevista com assessores; 4. Roteiro para grupo focal com equipe técnica de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação; 5. Roteiro para grupo focal com diretores, coordenadores (6), professores (7), crianças (8) e questionários para coordenadores pedagógicos (9) e professores (10).

Os critérios utilizados para definição da amostra de participantes dos grupos focais foram embasados no estudo das características da rede de educação infantil em cada um dos cinco municípios e selecionados com base nos seguintes critérios:

- Tipo de atendimento (só creche, só pré-escola, creche e pré-escola, salas anexas em escolas de ensino fundamental).
- Turno (parcial e/ou integral).
- Tipo de administração (direta, indireta ou conveniada).

Nesse sentido, embora a avaliação escutasse representantes dos mesmos segmentos nos cinco municípios, a composição dos grupos foi representativa da especificidade de cada rede.

Os dados coletados através dos grupos focais e questionários tinham por objetivo captar como os diferentes segmentos compreendem e vivenciam a educação infantil em seu município e, consequentemente, como vivenciam o Projeto Paralapracá, de forma a verificar como os diferentes discursos provenientes desses sujeitos se reafirmam, complementam e/ou se contradizem em relação as três macro dimensões investigadas pela avaliação.

Resultados e discussão

Os dados da avaliação permitiram identificar os avanços, permanências e os novos desafios que foram se colocando ao longo do percurso de 3 anos nos cinco municípios brasileiros participantes do Projeto.

[29]Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).

[30]Questionário Professor, Coordenador e Diretor: Pesquisa Gestão da Educação Infantil no Brasil (Campos, 2012); Oliveira; Vieira (2010).

Uma das primeiras constatações é que a forma como a rede de educação se organiza e responde suas demandas imprime marcas singulares que definem as características da educação infantil no município que, de alguma forma, podem ter produzido nuances próprias na forma como o Projeto Paralapracá se desenvolveu em cada uma dessas realidades. Por outro lado, os dados apontam também que os principais avanços e desafios relacionados à intervenção do Projeto foram semelhantes nos cinco municípios, como explicitaremos a seguir.

Em relação ao valor que o Projeto agregou para aspectos da Política Municipal de educação Infantil, os profissionais escutados apontaram para uma maior visibilidade desse segmento da educação nos municípios que se refletiu em uma maior atenção e investimento financeiro na infraestrutura das unidades, na compra e seleção de brinquedos, livros e materiais pedagógicos em geral e explicitação dos princípios norteadores do currículo na educação infantil através da estruturação e/ou revisão de documentos orientadores municipais.

Os dados apontam ainda que, nos cinco municípios avaliados, houve uma reestruturação e qualificação do processo de acompanhamento e supervisão das unidades de educação infantil pelas profissionais da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, sendo que, além do aumento do número de visitas, estas também foram ressiginificadas, passando a ter um caráter mais pedagógico e formativo ao invés de fiscalizatório.

Os dados dos questionários evidenciam uma percepção bastante positiva dos profissionais em relação às mudanças ocorridas no âmbito da política municipal e sua relação com o Projeto. Em média, 80% dos professores e coordenadores pedagógicos das redes escutadas relacionam esses avanços à intervenção do Projeto Paralapracá em seu município.

Em relação ao valor que o Projeto agregou para aspectos do desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos e professores, é possível afirmar que neste âmbito se encontra a principal contribuição das formações do Projeto Paralapracá, que foi a de auxiliar na configuração do papel do coordenador pedagógico que atua na educação infantil, fortalecendo sua função pedagógica.

Em 2013, a avaliação se deparou com um cenário onde muitas unidades não tinham coordenador para a educação infantil ou, em outros casos, que eram a maioria, esse profissional existia, mas concentrava suas ações em tarefas apenas administrativas e muitas vezes burocráticas, ou seja, não realizava formação dos demais profissionais da unidade e também não tinha clareza do papel de formador inerente à sua função. No decorrer dos três anos de intervenção do Projeto, esses profissionais foram se apropriando de seu papel e atribuições, sentindo-se mais fortalecidos e encorajados a assumirem esse lugar, e

declararam que as formações propiciaram os insumos teóricos e práticos necessários para que, ao final de 2015, todos fossem unânimes em afirmar e se firmar como formadores.

A assunção desse lugar pelos coordenadores gerou a instalação de novos espaços de formação continuada no âmbito das unidades e as professoras também passaram a enxergar neste profissional um apoio e referência para as questões pedagógicas enfrentadas no cotidiano de seu trabalho com as crianças. Observou-se que as unidades que não tinham essa profissional passaram a reivindicar essa figura, o que gerou movimentação em toda a rede e contratação em algumas das Secretarias de Educação.

Os dados apontam ainda que o Projeto Paralapracá não só provocou a instalação de momentos formativos, mas também contribuiu com a instalação de uma nova metodologia de formação com base na tematização da prática[31] das profissionais de educação infantil. Nesse sentido, as formações do Paralapracá contribuíram para mudanças relacionadas à concepção de infância e de educação infantil, promovendo a valorização da escuta das crianças no cotidiano das unidades educacionais.

No entanto, apesar de todos os avanços nesse sentido, a operacionalização dos momentos destinados ao planejamento e formação coletiva configurou-se como um dos maiores desafios dos cinco municípios, que se deparam com dificuldades para garantir que tais encontros ocorram de forma sistemática devido a diferentes fatores, tais como: dupla jornada das profisisonais que não possuem horário para realização do planejamento e formação na escola fora do horário das aulas; falta de mecanismos legais nos municipios para garantir o cumprimento do tempo destinado em carga horária remunerada para formação, conforme disposto pela Lei 11.738 de 2008; e ainda uma condição histórica das redes que em alguns casos possuem profisionais contratadas para uma mesma função, mas com carga horária (e remuneração) distinta.

Mesmo frente a esse desafio, que demanda soluções no âmbito da gestão municipal, e não apenas acordos definidos no interior das unidades, ainda assim os profissionais escutados afirmam que a metodologia do Projeto Paralapracá colaborou com a organização e produção de sentido das formações, e também vem auxiliando e provocando a regulamentação desta formação junto à secretaria municipal de educação.

[31] A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção do professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem" vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa. (MEC: Referenciais para Formação de Professores, p.109, 1999).

Em relação ao valor que o Projeto agregou para aspectos relacionados à qualidade do atendimento nas unidades de educação infantil, foi possível constatar, através dos dados da avaliação, que o projeto Paralapracá incidiu positivamente sobre a forma de organização dos espaços e materiais, promovendo maior autonomia das crianças e melhor apropiração e uso dos espaços e materiais já existentes na unidade. Além disso, os dados coletados indicam que as formações do Projeto contribuíram com práticas de acolhimento das crianças e familiares, possibilitando maior participação das famílias no cotidiano da escola.

Do ponto de vista pedagógico, observa-se que os eixos[32] trabalhados nas formações do Paralapracá se refletiram nas práticas cotidianas das profissionais que passaram a explorar e propiciar experiências para as crianças envolvendo diferentes linguagens. Os indícios dessas mudanças são percebidos não somente nas falas das profissionais, mas podem ser reconhecidos nas paredes, chão, espaços das unidades e na própria prática com as crianças. E se, por um lado, a avaliação se deparou em 2015 com práticas estanques e padronizadas ainda arraigadas no cotidiano, também foi possível constatar a introdução de novos elementos mais alinhados à proposta de educação infantil preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ DCNEI (2010).

Conclusões

Com base na análise dos dados coletados durante os três anos de acompanhamento da intervenção, é possível afirmar que, mesmo diante dos desafios encontrados, a identidade da educação infantil foi fortalecida nos cinco municípios participantes do Projeto Paralapracá uma vez que todos apresentaram significativas melhorias tanto em aspectos relacionados à política municipal, como em relação ao desenvolvimento profissional e à qualificação das práticas cotidianas ofertadas às crianças.

Merece destaque a contribuição do Projeto na configuração do papel do coordenador pedagógico da educação infantil que, ao assumir seu lugar de formador, colaborou para o fortalecimento de uma concepção de criança e educação infantil mais próxima aos pressupostos legais da área, o que vem se refletindo na reorganização dos espaços, materiais e rotinas que passam a focar mais na criança, respeitando seu ritmo, autonomia e as múltiplas linguagens infantis.

[32] O Projeto Paralapracá trabalha em suas formações com 6 eixos que, embora apresentados de forma separada, devem ser trabalhados de forma integrada, reafirmando a importância do enfoque integrado no currículo da educação infantil. Os eixos são: **brincar, artes visuais, música, literatura, exploração do mundo e organização do ambiente.**

Algumas das conquistas mencionadas foram ratificadas nas políticas municipais destinadas a essa etapa, seja de forma direta ou indireta, como por exemplo através da incorporação dos princípios do Projeto em documentos municipais, na incorporação de critérios para seleção e compra de brinquedos, livros e materiais pedagógicos em geral, ou ainda na tentativa de normatizar e garantir a formação continuada dos profissionais.

Nesse sentido, embora com diferentes nuances, os cinco munícipios que vivenciaram o Projeto nesses três últimos anos são unânimes em afirmar que a educação infantil saiu fortalecida e com seus princípios e pressupostos mais bem delineados tanto em termos de orientações normativas como nas práticas cotidianas com as crianças. No entanto, juntamente com os avanços, fica também a certeza dos profissionais de que este é apenas parte do caminho na garantia de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006-d, 2 v, 2 ed.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M. et al. A Gestão da Educação no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, 349 p. (Relatório de Pesquisa).

GENTILI, Pablo. O Discurso da "Qualidade" como uma Nova Retórica conservadora no Campo Educacional. P.111-177. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (org.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001.

INSTITUTO C&A. Proposta Técnica. Resumo Executivo. Projeto Paralapracá. São Paulo, março de 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/brjs17/Downloads/070320131932_resumo_executivo_paralapraca_2013.pdf. Acesso em 16 de junho de 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores. Acesso em 16 de junho de 2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional/ Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010.

UNESCO, OREALC. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: 2008.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que participaram, acompanharam e apoiaram o projeto Paralapracá, em especial ao Daniel Brandao e a toda equipe de pesquisadoras da Move, à Patrícia Monteiro Lacerda e toda equipe do Instituto C&A, à Monica Sâmia, Maria Thereza Marcílio, às assessoras técnicas e toda equipe do projeto na Avante e às equipes técnicas das secretarias de educação dos municípios, bem como todas as profissionais e crianças participantes do Projeto.

ENTRE O SABER, O FAZER E O PODER NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

Fabiana Oliveira Canavieira[33], Maria Eliana Alves Lima[34]

Introdução

A presente pesquisa vem se construindo e ganhando forma enquanto objeto epistemológico desde 2012, visando dar continuidade aos trabalhos já realizados a cerca do tema. Seus contornos, nuances e trama se sustentam em um tripé que institui essa investigação, quais sejam: a vivência do trabalho na gestão da educação municipal no âmbito da educação infantil; a militância social e política em prol da Educação Infantil e dos direitos das crianças, com foco na discussão das políticas nacionais destinadas à área e; os estudos dos paradigmas teórico-metodológicos das ciências sociais que discutem a criança como sujeito histórico de direitos.

O *modus operandi* escolhido para escrita deste relato terá o viés de narrativa do relato de experiência com característica heterogênea, que transita entre o relato científico e uma escrita livre e busca por meio da narração, a *produção de sentido,* através *da interpretação dos fatos*, em que intenção e reação se articulam por dentro, tentando dar ressignificados ao vivido.

Sabe-se, que a maioria das pesquisas sobre política educacional são de abordagem macro-estruturante, bem poucas têm cunho interpretativo para além da perspectiva da análise de representações sociais, o que torna uma tarefa complexa. Considerando ainda, que as pesquisas sobre "experiências do vivido" no campo educacional, sejam elas autobiografias, memórias, pesquisas do/no cotidiano, narrativas e interpretações de si -, em grande maioria abordam a prática docente, ou seja, as intersubjetividades presentes ao exercício do magistério, poucas versam sobre a experiência da gestão da política pública. Trabalho "solitário", para o qual não se tem muita formação para exercício da função, mas se é alvo de muitas críticas, mas de pouca autocrítica reflexiva.

[33] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fabicanavieira@hotmail.com. Bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

[34] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, melianaalves@gmail.com

Parte-se da compreensão do processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira durante os dois mandatos do governo Lula da Silva (2003 – 2010), relacionando-o ao contexto da política de Educação Infantil na cidade de São Luís-MA-Brasil como elemento mediador do relato de experiência aqui apresentado, e, nesse constante processo reflexivo sobre o vivido, as autoras Pillotto e Voigt (2015), que abordam um aspecto teórico diferenciado ao exercício da gestão educacional, a importância do "conhecimento sensível" dão o tom do referencial teórico para o relato.

O objetivo é analisar as relações entre poder e saber na esfera da gestão pública a partir da implementação da política de Educação Infantil em âmbito municipal.

O cenário ludovicense e as relações de poder

No ano de 2012 assumimos na Secretaria Municipal de Educação a Superintendência da área de Educação Infantil - SAEI, responsável pela gestão da educação das crianças 0 a 5 anos e 11 meses de idade da capital maranhense. Encontramos uma realidade complexa e com diversos desafios para implementação da Política Educacional em 78 unidades de educação básica que recebiam cerca de 16.000 crianças de 2 a 6 anos de idade (idade de entrada e permanência das crianças até a conclusão da Educação Infantil), junto a mais ou menos 1.000 professoras, cerca de 250 coordenadoras pedagógicas e 80 gestoras escolares sob a responsabilidade da SAEI, na qual ficamos até Novembro de 2013.

A relação entre a prática social enquanto pesquisadoras da área da educação infantil e a prática profissional desenvolvida na SAEI nos remete à ideia de *campo* como categoria explicativa, conforme nos apresentou Bourdieu (1968), quase uma alegoria ilustrativa das correlações de forças e disputas dos agentes que constituem um determinado campo. Aqui, o campo em questão é o *campo político (de poder).* Na *teoria de campo*, segundo o referido autor, um espaço, seja ele físico ou não, é comporto por *agentes sociais* que possuem diferentes tipos de *capital* (cultural, político, social, econômico, simbólico), e de acordo com a variedade de tipos de capital e da quantidade/qualidade dos mesmos, os agentes ocupam uma *posição determinada dentro do campo*, é essa bagagem de capital que garante aos agentes não só sua posição no campo, mais sua capacidade de disputar por espaço dentro dele.

Considerando as características da composição do *campo*, resta apresentar os agentes (para além dos sujeitos, pois as instituições e esferas de governo também podem ser entendidas enquanto tal) e as forças em disputa no *campo da educação municipal de São Luís*. Faço a advertência que a configuração desse campo é muito maior do que está sendo apresentada, pois ela se insere dentro da política municipal de forma macro, que se situa

dentro de um campo bem maior, em suas relações intergovernamentais. Caberia uma ampla apresentação do campo político (de poder) e as correlações de força inerentes à política maranhense, a qual, mesmo em um governo eleito como oposição, passa a operar pela mesma lógica política que foi "situação" por quase 50 anos. O *modus Sarney* de fazer política[35], que se estende hoje para além das fronteiras maranhenses e tem no compadrio uma de suas maiores marcas.

> O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informações, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores (...) Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do *campo de poder*, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam *particularmente* pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar) (BOURDIEU, 1996, pp 99 – 100, *grifos do autor*)

Delinear as características gerais da politica municipal que por vezes assolam muitas secretarias municipais de educação pelo Brasil é um tema caro e pertinente à conjuntura da politica educacional brasileira contemporânea que no momento discute a implementação de um Sistema Nacional de Educação – SNE, e volta a rediscutir o Regime de Colaboração e o Pacto Federativo. Tais questões são difíceis de serem aprofundadas no espaço delimitado a esse texto, a exemplo também, das implicações da Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF e outras medidas da política nacional que têm afetado negativamente a esfera da educação municipal.

Assim, compete-nos adentrar nas especificidades de São Luís. A capital maranhense é reconhecida negativamente por ser a única capital dos estados brasileiros que não faz nenhum atendimento em creches públicas às crianças de 0 a 2 anos de idade. Trata-se da negação de um direito a uma significativa parcela populacional desassistida em uma

[35] Ver CARVALHO, José M. de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 40, n.20, 1997.

fase importante de suas vidas em termos: psicossocial, cultural, cognitivo, assim como em âmbito político e econômico, tempos de ampla defesa de um projeto de educação integral e integrada. Das poucas instituições que recebem crianças a partir dos 3 anos de idade, apenas duas são de tempo integral, e ainda há controvérsias sobre a qualidade desse atendimento.

Quanto às demais Unidades de Educação Básica - UEBs, assim denominadas todas as escolas da rede municipal de São Luís, ressalta-se que apenas 72 delas, historicamente, só fazem matrículas e garantem o direito das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade em tempo parcial. Destacando apenas as matrículas em rede direta, sem as escolas comunitárias conveniadas, que foram e são, um logo capítulo paralelo a esse que apresentamos.

Quase metade das instituições de Educação Infantil conta com estrutura física precarizada, algumas funcionam em prédios anexos, os espaços são pequenos, com baixa iluminação e ventilação natural, poucas dispõem espaços externos que permitam as brincadeiras infantis e atividades pedagógicas extra-sala, contrariando os Padrões de Qualidade e Infraestrutura propostos pelo Ministério da Educação – MEC (2009) para as instituições de Educação Infantil. E ainda, em algumas poucas escolas em que há espaços adequados, como pátios, áreas verde, anfiteatros e brinquedotecas, percebe-se que muitas vezes não são utilizados.

Quanto aos aspectos pedagógicos, também tem-se pouco a relatar como vantagem. Para além de um calendário letivo atrasado em detrimento da greve de professores e professoras por ajuste salarial, implementação da Lei do Piso do Magistério e condições dignas de trabalho, mas principalmente, pela paralisação de todas as escolas para reformas e manutenções, concomitantemente, engendradas pela gestão anterior[36], criou-se um grande problema curricular, além de transtornos com a comunidade ludovicense e Ministério Público, acirrando ainda mais a judicialização da educação (ROSEMBERG, 2015).

Até o ano de 2008 o retrato que caracterizava a educação municipal enquadrava as seguintes situações: sentimento existência de uma rede de ensino, conquistados por meio da reestruturação da gestão das ações da Secretaria Municipal de Educação, sobretudo por meio da formação continuada de todos os profissionais; construção de mais de 30 novas escolas; realização de concurso público, e de planejamento estratégico; tais ações fizeram com que prefeito e secretário (ambos do PDT)[37] que ocuparam os cargos de 2002 a 2008 ganhassem prêmios e gozassem do reconhecimento nacional, em alguns aspectos. Todo o cenário de crescimento e êxito construído ao logo desses anos começou a ruir e se esfacelar após a posse

[36] Prefeito João Castelo (PSDB).

[37] Prefeito Tadeu Palácio e Secretário Raimundo Moacir Mendes Feitosa, do Partido Democrático Trabalhista.

do prefeito do PSDB[38] em 2009. A educação municipal de São Luís degradou-se a tal ponto, mas não só ela, que o ex-Prefeito não conseguiu ser reeleito em 2012, gerando uma grande crise financeira ao município.

Nesse contexto, Edivaldo Holanda Junior atual prefeito (recém ingresso ao PDT), surge coberto de expectativas. Os ludovicenses esperavam por um salvador, e a rede municipal de educação parecia carecer mesmo de um grande milagre. Mas as disputas políticas em prol das eleições para o governo do estado que se aproximavam viraram o alvo, após a vitória do pleito municipal, em que a divisão de cargos não visava contemplar apenas os apoios políticos partidários recebidos, mas serem vitrine para as eleições estaduais de 2014.

Todavia, o "Cavalo de Troia" recebido teve como primeiros acontecimentos do inicio da gestão: arrombamentos, assaltos e depredação de oito escolas municipais de Dezembro a Março de 2013, seguido da imposição de assinatura de um Termo do Ajustamento de Conduta – TAC junto ao Ministério Público Estadual, quanto ao cumprimento do déficit de carga horária/curricular gerado no ano de 2012 e o comprometimento de reinicio das aulas para o quanto antes. O que se somou a ameaça de greve de professores/as exigindo a plena implementação da Lei Federal nº 11.738/2008 do Piso do Magistério Público da Educação Básica.

Permeado a essas dificuldades, problemáticas relacionadas às disputas políticas formavam a atmosfera institucional, gerando um clima de constante instabilidade quanto a continuidade do secretário e sua equipe. A falta de direcionamento, a constante intervenção por parte da prefeitura e dos partidos nas questões da gestão educacional; tendo que dar satisfações não só à comunidade escolar pelos problemas das escolas, mas também a mídia oposicionista, alimentada por fogo amigo, à câmara municipal, boa parte também de oposição e, ao Ministério Público, eram entraves que impossibilitavam o andamento das ações pedagógicas. A entrada, permanência e saída das pessoas dos cargos de comissão pareciam ser a única constância, e mais valorizada que quaisquer questões educacionais**.**

Entre saberes e fazeres na gestão da Educação Infantil

Há dez anos Faria (2005) iniciou seu artigo sobre a *Politica de Regulação da Primeira Etapa da Educação Básica* com a seguinte frase: "Tem sido produto de grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação" (p. 1014). Ela mostra que as articulações entre pesquisa, política e prática

[38] Partido da Social Democracia Brasileira

pedagógica garantiram conquistas e inovações na área, contribuindo para a construção de uma Pedagogia da Infância que se empenha em garantir, via esfera municipal, o direito à educação e a infância das crianças de 0 a 6 anos de idade.

De lá para cá, são realmente inegáveis os avanços qualitativos e quantitativos na área de Educação Infantil, principalmente nos ordenamentos legais e aportes epistemológicos que regem a área. Entretanto, em termo concreto, ou melhor, no âmbito da dignidade das crianças, seja no interior ou não das instituições de Educação Infantil, ainda são poucas as modificações visíveis, e é essa contradição entre o dito, prescrito e o feito, realizável enquanto política pública educacional que trazemos à tona.

Estudos anteriores (CANAVIEIRA, 2010) buscam compreender o processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira durante os dois mandatos do governo Lula da Silva (2003 – 2010), relacionando o contexto da política de Educação Infantil pela ótica da militância social, com a fundamentação dos "novos" paradigmas teórico-metodológicos que põem as crianças no centro de seu processo educativo, a Sociologia da Infância. As análises decorrem do contexto de *elaboração* dos documentos: "Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil", "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" e "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" e as novas "Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil".

As discussões problematizadas na pesquisa intitulada "A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância" (CANAVIEIRA, 2010) contextualizam o processo de construção política da área, pontuando as (in)constâncias e o papel dos movimentos sociais, das intelectuais, do "terceiro setor" e do governo, agentes que travam a batalha das ideias em prol de uma concepção de Educação Infantil, mas que chegam a um denominador comum, garantia desse direito.

Contudo, buscando acompanhar esse percurso de construção da área, visando chegar até o chão das instituições de Educação Infantil, o objetivo o qual a maior parte dos documentos e políticas se destina, novamente esbarra nos entraves, agora não mais os teórico-ideológicos ou nas ações parlamentares, mas na micropolítica, nas especificidades regionais, locais que foram tão pouco considerados quando da elaboração dos documentos oficiais em nível nacional.

O *caso* de São Luís exemplifica o insucesso dos esforços e conquistas no âmbito da política nacional da área, e serve como ponte, como lugar de atravessamento de um ponto a outro, dando destaque não aos seus extremos, mas ao percurso, ao lugar do meio, por isso o

destaque à *experiência*, não como metodologia que garante a segurança, mas como território da potência, da imprevisibilidade.

> A palavra "experiência" serviu, a muito de nós, para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de "a ordem do discurso pedagógico", ordem esta que está feita de modos de dizer e de pensar (e de olhar e de escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer) nos quais e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir do qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. (LAROSSA, 2015, p. 177, grifos do autor).

Ao falar da experiência, não levamos ao reducionismo simplista de aplicabilidade do pensado ou ao contrário, que a prática se sobrepõe a teoria, pois a complexidade do real agrega os processos contraditórios e dispares, e as teorias bem explicam isso. Talvez se tratasse de continuar os estudos acerca não só da construção da agenda das políticas, muitas vezes, *universalistas* demais e sim de pensar a ação.

Na Educação Infantil da rede municipal de São Luís, as fragilidades e entraves podiam ser pontuados por várias perspectivas: na área pedagógica, nas questões infraestruturais, questões administrativo-financeiras e até nas relações interpessoais interinstitucionais.

Os problemas oriundos da gestão das escolas foram inúmeros durante o período em que estivemos à frente da gestão da SAEI, da constante ausência de algumas diretoras nas instituições ao autoritarismo exacerbado de outras. A falta de recursos financeiros pela inexistência dos Conselhos Escolares; a não-resposta dos setores administrativos quanto as demandas materiais e estruturais, a exemplo do abastecimento d'água, por furto ou defeito na rede hidráulica das instituições, era necessário a constante solicitação de carro-pipa, que nem sempre era atendida em tempo, levando a paralisação das atividades das escolas. Ainda dentro das pautas negativas tinha-se: carência de professores/as; perda de matrículas; alagamento de escolas durante o período das chuvas, falta de material didático, professores sem formação continuada.

Tudo isso, por vezes, somava-se e batia na porta da Superintendência da área de Educação Infantil, na qual a equipe tentava dar respostas: a superintendente, três auxiliares-administrativo; uma psicóloga e onze coordenadoras pedagógicas, dessas ultimas, 07 eram responsáveis pelo acompanhamento técnico-pedagógico das mais de setenta instituições. Ter

conhecimento das demandas e não poder solucioná-las não causa só uma angústia individual, mas um desestímulo, em toda a equipe.

As demandas do setor da Educação Infantil somavam-se à gestão interna da Secretária Municipal de Educação de São Luis - SEMED, a dita política macro: gestão de diretores/as escolares; sistematização do censo, estatística e informatização das informações da rede; relação com as escolas comunitárias conveniadas; recuperação da política de formação continuada e da elaboração da Proposta Curricular da rede e do Plano Municipal de Educação, também faziam e fazem parte das atribuições quando se esta à frente da gestão municipal de educação, mesmo que seja apenas de uma etapa da educação básica, mas no contexto das relações de forças que eram travadas cotidianamente, as disputas de poder refletiam na burocratização e desencontro de ações entre os diferentes setores da Secretaria. Parecia que tudo precisava ser reconstruído a partir do nada, que as experiências exitosas de antes haviram sido todas esquecidas, tal como o desperdício da experiência apontado por Boaventura de Souza Santos (2000).

O excesso de problemas, por vezes, inibe o senso crítico, a sua potencialidade criadora e a capacidade resolutiva, a pressão política soma-se a psicológica, o auto-questionamento sobre o saber-fazer emerge de forma desestabilizadora. A única fonte de confiança nesse momento vem do trabalho coletivo, da capacidade de troca e do comprometimento ético com a verdade.

No cumprimento de nossas responsabilidades – como nos cobrava a professora-pesquisadora e militante da área da Educação Infantil Fúlvia Rosemberg, para quem voltamos a atenção e defesa de nossos trabalhos – mesmo em meio às adversidades procuramos desenvolver algumas ações que julgávamos ser condizentes às pautas políticas e pedagógicas que as pesquisas e a política nacional apresentam como conquistas da Educação Infantil.

Comungando da ideia de expansão de matrículas, de aumento de atendimentos em tempo integral, ao uso de recursos federais e a implementação da política nacional de Educação Infantil, deu-se boa parte do trabalho que realizamos. Proinfância, Brasil Carinhoso, Diretrizes em Ação e Formação docente no Curso de Especialização em Educação Infantil eram mais do que obrigação, eram a única possibilidade de aplicação e diálogo com nossos objetos de estudo (saberes) e a militância (prática social).

O levantamento de dados e sistematização de informações envolveu uma equipe interdisciplinar confirmou a demanda de 28 comunidades por instituições de Educação Infantil, dando início às negociações de terrenos com as comunidades e até com a

Universidade Federal do Maranhão. Sendo que dos 28 pedidos, 21 solicitações foram aprovadas, e até hoje nenhuma instituição construída.

Novas demandas oriundas do cadastro para recebimento dos recursos do Brasil Carinhoso foram outra frente de batalha, tanto na rede direta, como junto à rede Conveniada. O levantamento de um grande número de dados, que a cada ano se modifica, via "aperfeiçoamento" da política nacional, foi uma constante durante esse ano de gestão; para compra de fardamento, para distribuição de alimentação escolar, para compra de livros, dificilmente os dados de uma contagem podiam ser aproveitados para outra demanda.

Vale destacar como experiência de trabalho, a formação das professoras no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/UFMA, fruto da política integrada e do cumprimento do regime de colaboração entre a Secretaria de Educação e a Universidade Federal. Essa conquista ninguém pode tirar das professoras e acreditamos que ela é um dos caminhos privilegiados em busca do ideal de qualidade.

É necessário destacar a importância e a necessidade de reflexão sobre a implementação das Políticas Nacionais de Educação pelas redes municipais para evitar o desperdício de esforços do Governo Federal no processo de elaboração das políticas quando estas não são implementas a contento. A cooperação prevista ao regime de colaboração não se efetiva, por vezes parece que o governo ao elaborar tais políticas e atribuir a implementação aos municípios se desresponsabiliza dos resultados. Os municípios buscam inúmeras justificativas e desculpas para o não cumprimento de suas responsabilidades, inclusive sua autonomia de gestão.

No contexto brasileiro, em que as políticas são, em sua maioria, pensadas em nível macro para uma realidade tão desigual e diversificada, elementos como: emoção, intuição, percepção, potencial criativo, flexibilidade, empatia, equilíbrio emocional e dinamicidade, devem misturarem-se e convergirem para a construção de um clima de solidariedade, respeito e cooperação, em que o compromisso ativo e o entusiasmo do/a gestor/a, promovam além da identificação, o esforço coletivo e a lealdade, preceitos para muitos prefeitos, secretário/as e gestores/as de políticas públicas.

Considerações finais

A finalidade de narrar alguns fatos implica em buscar cumplicidades que ajudem a pensar caminhos possíveis, apesar das dificuldades, enfrentamentos e medidas que podem e devem ser tomadas para que a implementação da política nacional de educação infantil em âmbito municipal, garanta um educação da pequena infância de qualidade, com espaços dignos, com

interações e brincadeiras como eixos articuladores do currículo e as crianças no centro do projeto pedagógico das instituições e de seu processo educativo.

Não é redundante ressaltar que a educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos continua sendo uma construção social e política, edificada cotidianamente, que precisa ser realizada nos diferentes espaços, âmbitos e, por diferentes agentes, nos quais essa pesquisadora e seus saberes/fazeres pretendem se incluir.

A experiência de trabalho na Secretaria de Educação e, especialmente, na Superintendência de Educação Infantil de São Luís nos deixa com conclusões ainda em construção, uma vez que deslocou-nos do nosso eixo de percepção, nos levando a ponderar e refletir o exercício da gestão, das relações de poder e do fazer educacional por uma ótica até então desconhecida. Tais reflexões nos fazem ressaltar a necessidade de discutirmos em diferentes espaços formativos sobre as os meandros políticos da gestão educacional nas diferentes esferas e níveis de poder, além de contribuir por meio de trabalhos acadêmicos não só técnicos, mas também afetivos.

Referências

BOURDIEU. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Campo Intelectual e Projeto Criador. In: POUILLON. J. (org.) Problemas do Estruturalismo, pp. 17- 38. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CANAVIEIRA, F.O. A educação infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. Dissertação de Mestrado. UNICAMP-SP. 2010

FARIA, Ana Lúcia. Política de Regulação, Pesquisa e Pedagogia da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92 – Especial, p. 1013 – 1038. Out. 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Se eu fosse eu. In: A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R. O conhecimento sensível na gestão da educação básica. Dialogia (UNINOVE. Impresso) v. 22, p. 31-45, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene; RIBEIRO, Maria Izabel (orgs.). Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p. 169 – 184.

A ROTINA DE UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Kátia Cristina Fernandes e Silva[39], Rosimeire Costa de Andrade Cruz[40]

Introdução

As atividades de observações da Rotina, em uma sala, com crianças de cinco anos de idade, integrou uma pesquisa de Mestrado realizada no município de Fortaleza, entre 2010 a 2012. A investigação buscou analisar as concepções de crianças de pré-escola acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em duas instituições com Propostas Pedagógicas distintas. Este trabalho apresenta um recorte da referida pesquisa, com foco na Pedagogia Tradicional.

Objetivos

Descrever e analisar a rotina das profissionais que trabalham com crianças de cinco anos de idade em uma instituição de Educação Infantil que apresenta uma proposta pedagógica subsidiada pela Pedagogia Tradicional.

Aspectos teórico-metodológicos

As principais características das Pedagogias da Transmissão e da Pedagogia da Participação foram elencadas por Oliveira-Formosinho et al (2007) que destacam o modo como os adultos percebem a aprendizagem, o papel do professor e a imagem de criança subjacentes a cada "modo de fazer" Pedagogia.

De acordo com a referida autora, a Pedagogia da Transmissão centraliza-se em um processo de simplificação e aceleração das aprendizagens através da escolha de atividades planejadas pela professora com característica unidirecional, pois as práticas educativas são regularizadas, controladas e desligadas da interação. A professora exerce a função de informar, prescrever objetivos e tarefas, reforçar conteúdos e avaliar produtos. A criança é vista como ser passivo e os conhecimentos socioculturais não são considerados no cotidiano.

[39] FACED/UFC, katiaded@yahoo.com.br
[40] FACED/UFC, rosimeireca@yahoo.com.br

Deste modo, o papel da criança é discriminar estímulos exteriores, evitar erros e assumir função de respondente (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007).

A Pedagogia da Participação, por sua vez, centraliza-se em um processo de complexidades e a aprendizagem é considerada parte de uma construção sócio-histórico através de escolhas de atividades planejadas pela professora com característica bidirecional, pois se considera a integração de crenças e saberes vivenciados pela professora e as crianças. Neste sentido, as práticas educativas, especialmente, as decisões sobre o que fazer e para que fazer, são compartilhadas, narradas e refletidas. A professora tem um papel importante nesse processo, pois ela estrutura o ambiente, escuta, observa, avalia, investiga, planeja, formula perguntas, estende os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007).

Para promover o desenvolvimento das competências sociais das crianças, a professora pode, nos momentos da rotina, como na "acolhida", no seu planejamento, nos momentos de atividades em grupos como o recreio ou atividades dirigidas, criar oportunidades em que as crianças partilhem conhecimentos expressem suas preferências, interesses, necessidades etc. (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2001)

Ainda na Pedagogia da Participação, a professora pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças por meio de atividades que propiciem tomadas de decisão e da participação em práticas democráticas, como, por exemplo: conversando com as crianças sobre suas vivências em família nos momentos da "acolhida"; permitindo que as crianças participem do planejamento das atividades mesmo que apenas, dando pistas de suas preferências ou escolhas; dando oportunidade para elas decidirem como resolver os problemas surgidos em brincadeiras ou por causa de brinquedo etc. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008)

Neste sentido, optou-se por evidenciar as observações realizadas em uma sala de pré-escola denominada Infantil 5, composta por crianças de cinco anos de idade, na Escola Criança Educada Educada[41], entre os dias 14 de fevereiro a 29 de março de 2012. Foram subsidiadas por um roteiro, elaborado a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Foram realizadas sete sessões de observação com duração de 4 horas diárias, sempre no turno da tarde, totalizando 28 horas. Nesta investigação, foi adotada, no diário de campo, a narrativa etnográfica, que se constituiu a partir de notas, simultaneamente, organizada em duas partes, uma descritiva e outra reflexiva.

[41]Nome fictício dado a Instituição que apresenta uma Proposta Pedagógica Tradicional.

Resultados e discussão

A sala da turma do Infantil 5, da Escola Criança Educada, é composta por 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos. Todavia, no período das observações, a frequência variou entre 18 a 24 crianças. Uma das crianças atendidas apresentava deficiência mental e física.

Durante as observações não foram propostas atividades pelos adultos que envolvessem a criança com deficiência. No entanto, a sua participação se efetivava na interação com outras crianças que, por exemplo, entregavam objetos para brincadeira de arremesso ou movimentavam a sua cadeira de roda pela sala.

A professora Carmem e a estagiária Kelly[42] são as profissionais responsáveis por esta turma. A escola contrata uma estagiária para auxiliar o trabalho da professora. A presença de estagiária, nesta instituição, por turno, estudante de graduação, a partir, do quinto semestre do curso de Pedagogia, é comum a todas as turmas da Educação Infantil.

Aspectos ligados aos cuidados e educação desenvolvidos pela professora e pela estagiária pareciam segmentados e de pouca qualidade, por exemplo, com ausência de atenção individualizada e de oferta de materiais, brinquedos e brincadeiras, e a presença de longos períodos de espera, dentre outros.

Durante o período de observação foi possível perceber a dicotomia entre as funções da estagiária e da professora, pois a estagiária realizava atividades mais relacionadas, em sua maioria, a cuidados com as crianças, por exemplo, indicar o momento de beber água, observar as crianças nos momentos das brincadeiras na área externa, indicar o horário da lavagem das mãos para o lanche, organizar uma fila, solicitar às crianças o cuidado com o material na mochila e exercer os cuidados de higiene e alimentação à criança com deficiência mental e física.

Para ilustrar a função da professora, foram registradas, em diferentes momentos, atividades diferenciadas daquelas assumidas pela estagiária, pois realizava, predominantemente, experiências que envolviam contar história, registrar quantidades, dançar ao som de uma música etc.

Mesmo a estagiária, estando ainda em processo de formação inicial, portanto, precisando da supervisão da professora da turma, algumas vezes, ela exercia, sozinha, funções específicas da professora. Isso acabava por segregar aspectos de cuidados e educação que deveriam ser compreendidos como indissociáveis.

[42] Nomes fictícios para preservar o anonimato da professora e da estagiária que gentilmente colaboraram com esta pesquisa.

A rotina da sala se constituía de atividades diárias, semanais e anuais. Esta última (anual) influenciava o cumprimento das outras duas (diárias e semanais) que se fundamentavam em atividades focadas em datas comemorativas baseadas no calendário comercial e conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, como, por exemplo, artes visuais e matemática.

De acordo com Ostteto (2000), nesse tipo de planejamento, focado em datas comemorativas, os conhecimentos são fragmentados e trabalhados superficialmente e de forma descontextualizada. Para a autora, o "educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem" (p. 3).

Durante o período de observação, o planejamento das atividades realizadas na sala do Infantil 5 privilegiou o carnaval, festa popular brasileira. Neste sentido, as crianças participaram de práticas pedagógicas relacionadas ao carnaval, como, por exemplo, escutaram, de um aparelho microsister, músicas de carnaval, mais especificamente, marchinhas interpretadas pela cantora Beth Carvalho, sentadas em círculo, em sala.

A professora não permitiu que elas dançassem ou cantassem. No dia do baile da escola, em um desfile de "bloco de carnaval", com as turmas de Educação Infantil, as crianças compareceram fantasiadas. Elas acompanharam, no corredor interno da escola, uma bicicleta com uma caixa de som acoplada e empurrada por dois homens vestidos de palhaços. Todavia, as músicas não corresponderam àquelas marchinhas que as crianças haviam escutado durante toda a semana!

O repertório do baile incluiu apenas músicas que faziam referência ao estilo "baiano/axé", por exemplo, músicas que se reportavam a beijar na boca, a mexer os quadris, levantar os braços, algumas até mencionavam palavrões etc. As professoras incentivavam as crianças a realizarem movimento de acordo com a letra da música. A maioria das crianças observava as professoras dançarem, outras pulavam e imitavam os gestos da dança e outras se envolveram em brincadeiras com confetes e serpentinas. A criança com deficiência permaneceu em sala, esperando, com uma funcionária auxiliar de serviços gerais, enquanto havia a concentração dos "blocos de carnaval" em uma quadra esportiva. Somente nesse momento a criança se integrou aos grupos da Educação Infantil.

Vale destacar que assim como se deu com a festa do carnaval, as atividades desenvolvidas na escola, de maneira geral, foram organizadas pela direção e coordenação pedagógica sem a participação da professora e crianças.

A rotina da turma observada se compõe das seguintes atividades: chegada das crianças, roda de conversa, beber água, parque, lavar as mãos, lanchar, escovar os dentes,

fazer atividades relacionadas às áreas do conhecimento, preparação para saída e saída das crianças.

A postura da professora na presença dos familiares das crianças parecia diferente daquela assumida quando estava somente com as crianças, pois demonstrava maior sensibilidade com as crianças e isso se evidenciava em seu tom de voz – timbre, altura, forma de falar com as crianças. O momento da chegada das crianças, por exemplo, foi marcado por um cumprimento de "bom dia!", por parte da professora, sem muita energia e envolvimento com as crianças. Algumas vezes, a professora se manifestava com um sorriso, uma despedida, um contato físico (ela passava a mão na cabeça da criança ou tocava com a mão no ombro).

No entanto, durante o período de observação, as crianças, na maioria das vezes, não pareciam ser receptivas a esses momentos de acolhimento e sensibilidade evidenciados pela professora. Talvez essa reação das crianças aconteça em decorrência da postura professora no decorrer de toda manhã, na ausência de seus familiares, quando parecia pouco sensível e receptiva com as crianças.

No momento da entrada à sala, a professora solicitava que as crianças retirassem de suas mochilas o material individual (pasta e agenda). Aquelas crianças que chegavam atrasadas, eram solicitadas, pela professora, na maioria das vezes, de maneira agressiva, a realizar esse procedimento.

A forma ríspida como a professora interagia com as crianças, expressa pelo seu tom de voz, pelo modo de solicitar rapidez na execução das ações e por não valorizar as suas "tarefas" se contrapõe ao que afirma Oliveira-Formosinho et al (2001) sobre o papel da professora de Educação Infantil que se situa no mundo da interação, abrange respeito pela criança, expresso no tom de voz, no gesto, no contato visual, na escuta e no encorajamento.

A "roda de conversa[43]", durante o período de observação, foi um momento da rotina marcado por conflitos e de pouco respeito por parte da professora à individualidade das crianças. Na maioria das vezes, a professora não permitia que as crianças conversassem ou expressassem suas opiniões. O tempo destinado à "roda de conversa" foi marcado por ausência de atividade e predominância da fala da professora, por exemplo, por pedidos de silêncio, de correção da postura das crianças, de comentários da professora sobre a história que havia lido. As crianças, durante esta atividade, solicitavam o uso do banheiro com muita frequência, mas a professora quase não permitia e não as atendia prontamente. As frequentes

[43] A expressão roda de conversa está entre aspas porque não se caracterizava, na sala observada, por um diálogo, conversas entre crianças e professora. Ao contrário, era marcado por esperas e foco de atenção na professora que explicava algum tipo de atividade.

solicitações para ir ao banheiro podem estar relacionadas à falta de atividade ou ao tipo de atividade que não parecia muito interessante para as crianças. A seguir, uma cena da roda de conversa em que as crianças pareciam não demonstrar interesse pela atividade proposta pela professora e solicitavam o uso do banheiro:

> Era início da manhã. Como de costume, as crianças que entravam à sala eram mandadas, pela professora, a sentar-se no chão, em forma de círculo, com a finalidade de esperar a maioria das crianças chegarem à sala. Uma das crianças pediu para ir ao banheiro. A professora não demonstrou atenção. Após algum tempo, a mesma criança disse: - "Vou fazer xixi na roda." A professora não atendeu e continuou a solicitar às crianças que permanecessem em círculo. Ela chamou atenção da turma para fazer silêncio: - "Grupo 5! Grupo 5! Grupo 5! Silêncio!". Parte do grupo obedeceu. Outra criança pediu também para "fazer xixi". A professora não atendeu, não respondeu e parecia ignorar a solicitação. A criança insistiu. A professora falou com rispidez: - "Só um minuto, agora é hora da roda!" (DIÁRIO DE CAMPO, 15.02.2012).

A indiferença da professora diante das solicitações das crianças para usurem o banheiro foram bastante recorrentes, mesmo diante de falas das crianças indicando que iriam fazer a necessidade fisiológica ("xixi") no local em que estavam. Essa postura da docente parecia demonstrar falta de apoio à construção da autonomia das crianças, além de desrespeito aos seus ritmos e necessidades. Ao contrário do que propõe a Dimensão "Multiplicidade de experiências e linguagens", dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a professora não proporcionava experiências agradáveis e saudáveis com o corpo das crianças, notadamente, quando deixava de atender de imediato suas necessidades fisiológicas.

As atividades diárias estavam centradas na figura da professora e eram em número reduzido. As crianças não tinham direito a escolher espaços, materiais e brincadeiras, por conseguinte, eram forçadas a longos períodos de espera, tanto coletivos como individuais, aproximadamente duas horas no total das quatro horas diárias que permaneciam na instituição. Estes períodos de espera estiveram presentes, por exemplo, nos primeiros e últimos trintas minutos da manhã ou quando a professora propunha uma atividade relacionada a uma área do conhecimento (coletiva). Neste caso, as crianças esperavam o restante do grupo concluir as atividades e à medida que cada uma terminava, aguardava a

próxima atividade sugerida pela professora, sentada em sua cadeira, sem nenhum material ou brinquedo.

Refletindo sobre práticas semelhantes às observadas nesta escola, Kishimoto (1999) esclarece que:

> paradigmas antigos como a militarização das praticas pedagógicas, posturas adultocêntricas do professor e discursos oficiais que não encontram respaldo nas práticas pedagógicas e na estrutura arquitetônica da escola parecem, ainda presente nas escolas infantis. A busca da autonomia ressaltada apenas nos textos oficiais e falas dos profissionais, perde-se nos espaços e nas atitudes inadequadas que perpassam o cotidiano das escolas infantis (KISHIMOTO, 1999, p. 6).

Essa ideia esteve muito presente nas cenas observadas, para a formação da fila em diversos tempos da rotina, por exemplo, para beber água, quando a professora apontava para uma linha branca que faz parte do piso da sala e solicitava às crianças que mantivessem certa distância uma da outra para que se deslocassem até o espaço do bebedouro.

As filas constantes eram marcadas por conflitos iniciados pela professora que não permitia que as crianças brincassem ou conversassem. Em três cenas observadas, a professora retirou crianças da fila e o direito de brincar no parque por ter, por exemplo, saído da fila ou brincado com um colega.

A professora parecia não acreditar que as crianças pudessem se deslocar no espaço da escola de modo agradável e em pequenos grupos. Neste sentido, vale destacar o que afirmam Motta e Santos (2009, p. 5): "existe uma relação vertical por parte do adulto que determina o quê e quando fazer e impõe às crianças o aprendizado do controle do corpo, bem como sua posição na hierarquia das atividades escolares".

Às nove horas, as crianças se organizavam em fila (ação repetida todas as vezes que saíam da sala, em grupo) para a atividade livre no parque. Em grupo formado por três integrantes, as crianças levavam uma cesta de brinquedos como baldes, pás e peneiras e brincavam livremente com outros grupos de crianças de outra turma de Infantil 5. Enquanto as crianças brincavam, as professoras aproveitavam o tempo (20 minutos), para ficarem sentadas em cadeiras do refeitório, em frente ao parque, para conversarem entre si ou para confeccionar material, por exemplo, para a decoração da escola. Neste momento, ao invés das professoras manterem essa postura, poderia ser mais interessante o seu envolvimento em brincadeiras iniciadas pelas crianças ou propor novas brincadeiras, além de oferecer

materiais ou brinquedos, como cordas, bolas, cestos, mangueiras, motos, bibicletas, bonecas, carros e outros.

As brincadeiras das crianças no parque foram marcadas por vigilância das professoras. De acordo com Dornelles (2001), na escola encontramos vários mecanismos de controlo disciplinar como: a divisão do tempo fortemente marcado por sua rotina, o controle das atividades centradas na educadora, a vigilância constante da brincadeira, do recreio.

Após "o parque", a estagiária orientava as crianças a sentarem ao chão, encostadas na parede, a fim de se prepararem para lavar as mãos. Para tanto, apontava para certo número de crianças e solicitava que levantassem, em fila. Em seguida, mandava que as crianças estendessem as mãos para colocar o sabão líquido. As crianças atendiam prontamente. Assim, em grupo de três ou quatro crianças, a estagiária orientava que se dirigissem ao lavatório. Ao terminarem, pedia que voltassem a sentar-se ao chão, encostadas a parede a fim de esperar os outros grupos de crianças concluírem o processo de lavagem das mãos.

Às 10 horas e 30 minutos, as atividades da rotina concentravam-se nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagem Escrita e Oral, Matemática, Artes Visuais, Música e Jogos. Este momento parecia considerado pela professora como principal experiência de aprendizagem, pois ofertava para as crianças atividades prontas para copiar letras, números, pintar desenhos escolhidos por ela, além de aferir conteúdos nas áreas citadas com objetivo de promoção para a próxima etapa da Educação Básica.

Duas vezes por semana as crianças se dirigiram, em fila, para a sala de recreação a fim de participarem de brincadeiras coordenadas por uma professora de Educação Física, específica desta sala. Em apenas um dia da semana, às sextas-feiras, as crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa, mas somente com a permissão da professora. Isso acontecia em horários determinados por ela, ou no início da manhã, por 30 minutos, ou no final da manhã, por uma hora.

Neste dia, também as crianças escolhiam os brinquedos da sala, formavam, livremente, pequenos grupos ou pares. Durante esta atividade aconteciam interações variadas entre as crianças, mas a professora não participava e permanecia sentada próxima a uma estante de uso exclusivo dela, observando as crianças.

A professora parecia não considerar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e essa postura se contrapõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que estabelecem como eixos norteadores para a prática pedagógica, as interações e as brincadeiras.

A organização da rotina impulsionava a ações repetitivas, fixas e impostas pela professora, tornando-se assim rotineira, possivelmente, com pouco significado para as

crianças. Esse contexto é semelhante àquele encontrado por Cruz (2009, p. 9), em que as crianças denunciaram que a rotina da instituição de Educação Infantil que frequentavam também era "marcada pela repetição da mesma atividade, com pouca ou nenhuma variância, todos os dias (...)".

De maneira geral, o uso dos espaços e materiais pelas crianças, assim como o desenvolvimento da rotina coordenado pela professora revela um protagonismo do adulto e, sobretudo, o desenvolvimento de um trabalho orientado para aprendizagens futuras julgadas, pela docente e pela escola, como necessárias à escolarização subsequente.

Conclusões

Os resultados apresentados neste artigo são decorrentes de uma pesquisa mais ampla que se propôs a analisar as concepções de crianças de pré-escola acerca das características de uma boa professora de Educação Infantil em instituições com propostas pedagógicas distintas. Para efeitos desse texto, foi descrita e analisada a rotina das profissionais em Educação Infantil que trabalham com crianças de 5 anos de idade em uma instituição que apresenta uma proposta pedagógica subsidiada pela pedagogia tradicional.

A descrição e a reflexão acerca do papel da professora nos revelou uma postura docente autoritária, pouco sensível aos interesses e necessidades das crianças, posto que não inclui no processo de participação e ampliação das aprendizagens. As ações pedagógicas da professora pareceram centradas em uma rotina rígida e de pouca flexibilidade.

Refletir sobre a pedagogia da transmissão que emerge das observações da rotina de uma sala de Educação Infantil poderá ser bastante útil no processo de melhoramento da qualidade da proposta pedagógica da instituição. É muito importante incluir o conteúdo da rotina e o estudo referente às teorias pedagógicas nos contextos das instituições nas experiências de formação continuada de professoras de forma que suas práticas possam ser redimensionadas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade em Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade (UFC). A pré-escola vista pelas crianças. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**.** n. 07. 2009, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos**...Caxambu, MG, 2009.

Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

DORNELLES, L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances.** V.5. julho, 1999. Disponível em: < http://www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/90/103. Acesso em: agosto, 2012.

MACHADO, Maria Lúcia. **Formação profissional para a educação**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado). Pontifica Universidade Católica de São Paulo: 1998.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; SANTOS, Núbia de Oliveira. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). n. 07. 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos**... Caxambu, 2009. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

OLIVEIRA-FORMISNHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

_____; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de Integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia(org.). **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora: Portugal, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2000.

O CURRÍCULO REGIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ANÁLISE DE UM ENSAIO REALIZADO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Andreia Moniz[44], Isabel Condessa[45]

Introdução

A docência é uma atividade que implica um conhecimento específico e multidimensional, cuja base é a relação com os outros, isto é, a relação com os educandos, com as suas famílias, com a comunidade educativa e com a comunidade envolvente à escola, estando, por isso, mais próxima "de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas" (Guimarães, 2006, p.47). Assim sendo, no estágio a investigação e a reflexão devem acompanhar a prática pedagógica da futura Educadora de Infância, reforçando a sua componente profissional.

Nestes sentido, a estagiária procurou aumentar os saberes subjacentes à sua prática, pesquisando as bases teóricas do seu tema, no sentido de melhorar a qualidade das suas intervenções em contexto de prática pedagógica. A pesquisa sobre o Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB) foi o ponto de partida. O CREB, que tem como propósito criar oportunidades para os alunos: aprendizagem; atividades e conteúdos específicos da Região Autónoma dos Açores (RAA) e está a ser implementado nas escolas, deste arquipélago, desde o ano letivo de 2011/2012. Este documento, preparado por uma equipa escolhida pela Direção Regional de Educação e Formação, aprofunda os objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo que visam a relação entre a escola e o meio, favorecendo a utilização dos recursos disponibilizados pelo meio e transformando-os em bases de trabalho necessárias às tarefas educativas, realizadas por professores e alunos. O CREB foi criado como justificativa às necessidades de uma cidadania marcada pela insularidade periférica (Dinis, 2010).

Como qualquer currículo educacional, o CREB é um documento legal definido como "o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores", indicando que a especificidade da RAA é suficiente para que seja tida em conta nas nossas escolas (Alonso, 2011, p. 4). Segundo esta equipa

[44] Universidade dos Açores.
[45] CIEC, Universidade do Minho

pluridisciplinar, todas as áreas curriculares podem contribuir para a abordagem e valorização de aspetos culturais regionais, destacando-se mesmo o enfoque interdisciplinar do património cultural e a sua inserção nos currículos como tema transversal.

Neste sentido, outros autores defendem igualmente a integração nas aprendizagens escolares que relevem o património cultural. Os motivos elencados são variados: uma vez que potencia a relação das pessoas com as suas heranças culturais (Moraes, s/d); porque constitui um importante recurso didático, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais vivo e menos livresco (Mendes, 2009); e, por fim, como expressão do enriquecimento e consolidação da autonomia regional (Dinis, 2010).

Defendendo-se a inclusão do património cultural na educação, elegemos alguns materiais (brinquedos) e atividades tradicionais (jogos tradicionais e danças regionais) para debater a sua ligação com a educação, uma vez que tais aspetos do nosso património cultural, pela "sua natureza singela e lúdica, podem praticar-se desde os primeiros anos de escolaridade". Para Condessa "a preservação da tradição da região, acabam por assumir um papel potenciador do desenvolvimento de muitas habilidades motoras e expressivas da criança, como ainda, da sua capacidade para controlar emoções e promover interações sociais no decorrer dessas práticas." (2012, p. 105).

Onde encontramos a cultural regional na educação de infância?

"A cultura de cada povo, ou região, potencia um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos a cada indivíduo pela educação de forma a construir a sua identidade pessoal e coletiva" (Condessa, 2012, p. 107). Neste sentido, recorremos ao brinquedo, aos jogos tradicionais, a danças regionais, ao conto de lendas e lenga-lengas para debater a ligação do património cultural da RAA com a educação. Estes objetos e atividades permitem "a preservação da tradição da região, acabam por assumir um papel potenciador do desenvolvimento de muitas habilidades motoras e expressivas da criança, como ainda, da sua capacidade para controlar emoções e promover interações sociais no decorrer dessas práticas." (Condessa, 2012, p. 105).

Amado (2009) reconhece que os brinquedos e os jogos tradicionais são "um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequados ao espírito da criança e sólido ponto de partida para ulteriores desenvolvimentos" (p. 57).

Começaremos por nos debruçar sobre os brinquedos, que constituem uma espécie de herança cultural (Zatz, Zatz e Halaban, 2007) e um diálogo simbólico entre a criança e o povo. Desta forma, o brinquedo é entendido como "um objeto portador de significados

rapidamente identificáveis" que incentiva à atividade prazerosa, possibilitando "à criança aprender consigo mesma e com os objetos envolvidos na brincadeira" (Macedo, Petty & Passos, 2007, p. 14). Através da brincadeira a criança "aprende a relacionar a compartilhar as coisas, a se comunicar e a expressar [as] suas ideias e sentimentos. Descobre o prazer de cantar, dançar, desenhar e representar. Desenvolve o seu raciocínio, sua linguagem, sua criatividade" (Zatz, Zatz & Halaban, 2007, p. 13).

Os jogos tradicionais são considerados "uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas" (Macedo, Petty & Passos, 2007, p. 14). Este tipo de manifestação cultural, tratando-se de um sistema complexo, estabelece teias relacionais, quer no que diz respeito à perspetiva cultural, quer no que diz respeito à aquisição de competências pelo ato de jogar. Ao constituírem um óptimo instrumento de aprendizagem, os jogos estão profundamente ligados com a formação da personalidade da criança, pois permitem o desenvolvimento de várias habilidades, sentimentos e pensamentos, bem como promovem o respeito mútuo, a partilha e a reciprocidade. Igualmente, os jogos conferem às crianças estratégias essenciais para a resolução de situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do raciocínio.

A grande maioria dos jogos tradicionais caraterísticos da RAA revestem-se de situações ligadas às atividades da vida quotidiana, detendo assim um forte valor educativo e possibilitando às crianças a vivência de experiências fundamentais (Condessa & Fialho, 2010).

As danças têm como intuito a expressão de sentimentos e são utilizadas como uma forma primordial de comunicação expressiva, sendo consideradas um veículo vital da comunicação, tendo acompanhado sempre o homem desde as suas origens. Enquanto forma de manifestação artística, a dança descreve visões individuais do mundo e sentimentos humanos profundos, enraizando-se como um valioso meio expressivo que, no decorrer da história, passou a ser utilizada para documentar e evidenciar acontecimentos, uma vez que era tradição do povo cantar e balhar (Ossona, 1988).

Na RAA, as danças regionais evocam ações produzidas pelos nossos antepassados, imitando os movimentos dos trabalhadores (sapateiro, camponês, pescador, etc.) através das danças de roda, sendo constituídas pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo.

Através da dança regional é possível compreender a nossa identidade, pelo que a sua introdução da educação seria muito útil, pois "além do caráter de diversão inerente às atividades folclóricas, estas [permitem] a participação da criança (…) oferecendo-lhes um campo rico de aprendizagem" (Fávero, 2005, p. 125). Igualmente promovem a articulação

entre a razão, a emoção e a imaginação e contribuem para o desenvolvimento de várias capacidades que se refletem no modo como pensam e como produzem pensamentos com coerência interna. Além disso "a prática de danças regionais possibilita todo o contacto com um conjunto de tradições da sua cultura – vestes, músicas, letras das canções, coreografias, dramatizações, registos, etc., e as crianças e os jovens adquirem conhecimentos ímpares pelas experiências que vivenciam" (Condessa, 2012, p. 11).

Ao nível do património oral, podemos reconhecer as lendas e as lengalengas, uma vez que, são formas literárias tradicionais, possuem uma grande importância para a formação do leitor e estão disseminadas um pouco por toda a parte (Leal, 2009). As primeiras pelo conteúdo simbólico que exploram, possibilitam a compreensão da criança enquanto pessoa, através da elaboração dos seus sentimentos e da representação de si mesma, bem como do mundo que a rodeia. As lengalengas por sua vez, apresentam um ritmo fácil e simples. Podem ser curtas ou longas, pedagógicas ou sem sentido aparente, no entanto constituem-se de um forte significado cultural, que podem cumprir objetivos de formação moral e conhecimento da vida quotidiana. Igualmente permitem a aprendizagem de regras ou conceitos diferenciados (números, dias da semana, meses do ano, cores, partes do corpo, profissões, tabuada, etc.) (Leal, 2009). Igualmente possibilitam a socialização entre pares, bem como a manifestação de sentimentos e emoções.

As atividades a que nos reportamos ao longo do texto apresentam características específicas que nos permitem identificar e distinguir os diferentes povos. No caso açoriano, conservam "memórias, nas quais se concretiza a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais, que caracterizam a sociedade açoriana quanto ao seu modo de vida, aos seus valores, às suas crenças e tradições.

Métodos e procedimentos

Para a presente comunicação foi definido o objetivo de relatar e analisar algumas das atividades realizadas para implementação da nossa temática de relatório de estágio, isto é, a valorização do património cultural através de práticas pedagógicas que obedecem ao currículo regional, desenvolvido por Alonso et al. (2011) e implementado pela maioria dos docentes nas escolas açorianas.

Esta análise será qualitativa e será confrontada com alguns momentos de reflexão da estagiária e testemunhos de algumas educadoras de Infância da escola do estágio, uma escola pública localizada em meio urbano.

Assim, através de uma seleção de atividades a propor na prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar propusemo-nos incutir nas crianças da nossa sala de estágio hábitos, atitudes e valores conducentes à valorização do património cultural.

Apresentação dos resultados e discussão

Ao promover o conhecimento da história da região e dos seus hábitos de uma forma lúdica, desenvolvemos competências em variadas dimensões. O objetivo era uma prática educativa coerente, onde não houvesse uma dissociação entre a temática e as áreas de conteúdo. A implementação das atividades que pretendiam a valorização do património cultural regional foi desenvolvida tentando abarcar, de uma forma transversal e integrada, todas as áreas e domínios, entretanto destacamos aquelas que se inscrevem na Área da Expressão e Comunicação, mais propriamente as expressões motora, dramática, plástica e musical.

Na figura 1, mostramos as atividades, implementadas em contexto de estágio.



Figura 1- Atividades Valorização do Património Cultural Regional desenvolvidas no estágio do pré-escolar nas 4 áreas das expressões

A dramatização da lenda da origem dos nomes das ilhas dos Açores, com o auxílio de fantoches, conta como surgiram os nomes para as nove ilhas dos Açores e, após esta dramatização, no sentido de "avaliar" a atenção das crianças e promover o desenvolvimento

de competências ligadas à expressão oral, a estagiária propôs que as crianças dramatizassem a história que tinham acabado de ouvir. Esta dramatização, levada a cabo pela estagiária, serviu de mediadora na transmissão de conhecimentos e permitiu que a criança tivesse ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal de, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.

A *construção de brinquedos*, tais como: bolas de trapo e bicos de galo, permitiu a exploração de materiais que ocupam um espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, de modo a recriar objetos de uso comum, possibilitou o exercício da motricidade fina, permitiu o desenvolvimento de competências no domínio da matemática, principalmente ao nível da geometria, uma vez que a dobragem origina figuras geométricas, como o quadrado ou o triângulo. Igualmente, possibilita o desenvolvimento de competências ao nível da área de Conhecimento do Mundo, uma vez que sendo um jogo de sorte consiste em descobrir "um segredo" e, este segredo, não era mais do que as cores e os respetivos nomes das ilhas do Arquipélago dos Açores.

A atividade de elaboração da coroa do Espirito Santo foi pensada após um convite, efetuado por uma mãe de uma criança do grupo que possuía uma dominga em sua casa, para irem observar o "quarto do Espirito Santo". Neste sentido, pensou-se em atividades que pudessem conduzir à exploração da temática e, uma delas, foi a elaboração da coroa do Espirito Santo, que embora seja indicada para crianças maiores de sete anos de idade (Condessa & Fialho, 2010), foi adaptada para ser desenvolvida com crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Esta atividade permitiu desenvolver competências ao nível da motricidade fina e, após o seu termo, permitiu a realização de simulações/dramatizações, por parte das crianças, ao brincarem com coroa e ao simularem uma festa do Espírito Santo, coroando-se umas às outras.

Os jogos de grandes movimentos, como o jogo *O cão e os coelhos* e o *rolha/desrolha*, são jogos de perseguição e que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de "equilíbrio e habilidade para se deslocar em corrida, com mudanças de direcção e velocidade; resistência e cooperação com os colegas de equipa" (Condessa & Fialho, 2010, p. 62), cujo objetivo é apanhar e fugir para não ser apanhado.

O jogo da *Batata Quente* e do *Tiro ao Alvo* permitem, às crianças, o desenvolvimento da coordenação motora e fina para lançar e receber e/ou acertar no alvo. Igualmente possibilitam o desenvolvimento de capacidades de perceção de distâncias e da força a aplicar na bola, de equilíbrio, de cooperação com os colegas de equipa e de velocidade de execução dos movimentos (Condessa & Fialho, 2010).

Outros jogos desenvolvidos pelas crianças que envolvem a utilização de lengalengas foram o jogo do *Lencinho* e o jogo *Mamã dá licença*, cuja característica passa "por aliar os gestos a rimas, lengalengas ou ainda canções de cariz popular e regional" (Condessa & Fialho, 2010, p. 140).

O jogo da *Fitinha azul* é um jogo de roda, onde "as crianças dão a mão e cantam, usando o ritmo da canção para impor o ritmo do movimento" (Condessa & Fialho, 2010, p. 122). Este jogo tem como objetivo principal, segundo os autores referidos anteriormente, fortalecer as relações interpessoais, através da exploração das potencialidades lúdicas da brincadeira em causa. Conjugam-se a música, a letra e a cadência do movimento, convocando a memorização da criança e promovendo um desenvolvimento harmonioso das suas competências motoras, cognitivas e afectivas (*Idem*, p.123).

Ponderando sobre algumas reflexões finais da estagiária sobre as atividades implementadas:

> "… promovemos o desenvolvimento de um conjunto de movimentos, sejam eles a nível da motricidade global (trepar, correr, saltar, iniciar, parar, seguir a vários ritmos, etc.) ou da motricidade fina (atirar ou apanhar bolas com as mãos ou com os pés), bem como o desenvolvimento de outras competências no domínio da expressão e comunicação oral, através das lengalengas e dos jogos musicados (rimas, sons), da expressão musical através da entoação de cantilenas tradicionais (ritmo) e da área de Formação Pessoal e Social, através das situações que promoveram a cooperação e a entreajuda entre as crianças."

As atividades mencionadas, além de desenvolverem competências essenciais a todo o currículo valorizam o património cultural regional e permitem a articulação com outras áreas do currículo, promovendo o desenrolar de uma prática educativa, de forma integrada e interdisciplinar em prol do desenvolvimento cultural dos alunos (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

De acordo com o testemunho de algumas educadoras de infância da escola de estágio:

> "O CREB trata-se de uma mais-valia para os alunos, uma vez que têm a oportunidade de aprender tal como os restantes alunos do país, mas tendo por base as suas raízes culturais e aquilo que lhes é mais próximo" (Ed. Inf.1).
>
> "Sim, o património cultural é sem dúvida parte integrante da identidade do cidadão açoriano (…) os nossos costumes, artes, religiosidade, modo de sentir, etc..." (Ed. Inf. 2)

"É o património cultural que identifica o seu povo, com as suas caraterísticas e costumes próprios." (Ed. Inf. 3).

Como podemos concluir, as educadoras, compreendem as potencialidades da valorização do património cultural regional no desenvolvimento de conteúdos. Todavia consideram que existe muito pouco material didático que possibilite a sua integração nas práticas docentes e nem sempre são crentes da sua aplicação, como referiu a estagiária: "…senti alguma dificuldade, não pelo facto de procurar atividades, mas porque nem sempre tive a credibilidade das cooperantes…".

O acréscimo destas atividades não se ficou só pelo momento de intervenção na sala. Pelo contrário, tais atividades extravasaram para o recreio escolar, onde foram desenvolvidas pelas crianças de forma autónoma, demonstrando que tais atividades podem ser ampliadas noutros contextos e ajudam à construção da identidade da identidade cultural, individual e coletiva. (Condessa, 2012).

Conclusão

Podemos concluir, de uma forma não generalizável, que:

- na escola do estágio a maioria dos educadores reconhece a importância da valorização do património cultural na Educação Básica.
- a estagiária nem sempre conseguiu desenvolver atividades de prática pedagógica no âmbito da valorização do património cultural.
- as atividades desenvolvidas e selecionadas para serem alvo de reflexão, inscreveram-se sobretudo no domínio das expressões e formação pessoal.
- em qualquer das atividades organizadas – desde a de comunicação oral até à motricidade fina, todas as crianças participaram com empenho e motivação.

Da análise feita aos educadores cremos que através da implementação destas atividades, se consegue articular, de uma forma integrada e coerente, aspetos do património cultural regional em todas as áreas curriculares, sem prejuízo de incumprimento de programas e contribuindo para o despertar do interesse dos alunos relativamente à sua identidade enquanto cidadãos açorianos.

Referências

Amado, J. (2009). Contextos Histórico-Culturais de uma Arte Infantil: Os Brinquedos Tradicionais Populares. In Condessa, I. (2009). (org.) (Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade (pp. 53-69). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Alonso, L. et al. (2011) Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Acores: Secretaria Regional de Educação e Formação.

Condessa, I. et al. (2009). O Projecto P.I.R.A.T.A.-C.B.. In I.C. Condessa (Org). (Re)Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade, pp. 173-202, Ponta Delgada: Universidade dos Açores/ FCT.

Condessa & Fialho. (2010). (Re) Aprender a Brincar: na Barca do Pirata. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

Condessa, I. (2012). Marcas da cultura regional açoriana no currículo da EF do Ensino Básico. In Pereira, B. O., Silva, A, N. e Carvalho, G.S. (2012). Atividade Física, Saúde e Lazer – O valor formativo do jogo e da brincadeira. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. CIEC.

Dinis, R. J. J. V. (2010). Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: Lógicas de Gestão Colegial em duas Escolas Básicas Integradas dos Açores. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Fávero, O. (org). (2005). Democracia e educação em Florestan Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Federal Fluminense (edUFF).

Garcia, R. P. (2011). Jogos: Linguagem de um povo. In Pereira dos Reis, N. A. (2011). A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano (pp. 13-14). Ponta Delgada: Publiçor.

Guimarães, V. S. (2006). Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão. São Paulo: Papirus.

Leal, M. S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a linguagem. In Condessa, I. (2009). (org.) (Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade (pp 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Leenhardt, P. (1997) A Criança e a Expressão Dramática. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Macedo, de L., Petty, A. L. S. & Passos, N. C. (2007). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed.

Maltêz, C. R. et al. (2010). Educação e Património: O papel da Escola na preservação e valorização do Património Cultural. Pedagogia em ação, v2, (pp. 39 - 49). Disponível em

http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4840/5023, acedido a 16 de Julho de 2012.

Mendes, J. A. (2009). Estudos do Património – Museus e Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Morais, A. de P. (s/d). Educação Patrimonial nas Escolas: aprendendo a resgatar o Património Cultural. Disponível em:

http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/allana_p_moraes_educ_patrimonial.pd, acedido a 16 de Julho de 2012.

Ossona, P. (1988). A Educação pela dança. São Paulo: Summus.

Pereira dos Reis, N. A. (2011). A Escola e o Jogo – Uma viagem pelo património lúdico açoriano. Ponta Delgada: Publiçor.

Pinto, M. R. (2003). Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem transdisciplinar. São Paulo: Arte & Ciência.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). A interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência. Lisboa: Texto Editora.

Santos, L. F. e Costa, J. P. (1997). Guia de Recursos – A Escola e o Meio. Porto: Edições ASA.

Zatz, S., Zatz A. & Halaban, S. (2007). Brinca comigo!: tudo sobre brincar

e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero.

A CONSIDERAÇÃO PELA OPINIÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Clara Craveiro[46], Brigite Silva[47]

Introdução

A temática dos direitos da criança é particularmente relevante no quadro das instituições educativas, enquanto contextos de defesa desses mesmos direitos e ambientes de promoção da participação da criança (Delgado, 2006; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). Assim, identificar o significado da participação e respetivas escolhas pedagógicas nas instituições educativas implica ouvir os educadores e outros agentes que gravitam em torno da educação das crianças nesses contextos.

Enquadrado numa investigação mais alargada, este estudo pretende analisar como os educadores criam ambientes e oportunidades de participação das crianças e como estes se concretizam nas práticas do jardim de infância, através da auscultação de educadores de infância, pela aplicação de um questionário. Dada a abrangência da temática, foi necessário delimitá-la a um objetivo específico: perceber quais os ambientes concedidos à participação da criança para dar opinião.

Numa primeira parte deste trabalho expõe-se o enquadramento concetual da temática; num segundo momento descreve-se a metodologia de investigação que presidiu ao estudo; e numa terceira parte faz-se a apresentação e a análise dos resultados obtidos. Por último, termina-se com algumas considerações finais.

Os resultados do estudo, obtidos através da auscultação de educadores de infância pela aplicação de um inquérito por questionário, mostram que os educadores consideram a opinião das crianças criando ambientes e possibilidades de participação. Verifica-se alguma sensibilidade e preocupação para que estas práticas integrem o dia-a-dia do jardim de infância, ainda que ficando pouco claro o grau de intencionalidade e a efetiva concretização do conceito de participação. Por isso, salienta-se a necessidade de essas práticas serem mais efetivas, diversificadas e intencionais. Estes dados fundamentam a promoção de ações

[46] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, c.craveiro@esepf.pt
[47] Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, brigite.silva@esepf.pt

orientadas para a sensibilização e a formação de educadores de infância, de modo a contribuir para a garantia dos ambientes de participação nas instituições educativas para a infância.

.

Direitos da criança e participação através da expressão da opinião

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, constituíram marcos determinantes para o entendimento da criança como um cidadão provido de competências para ser titular dos seus direitos (Sousa Fernandes, 2004; Tomás, 2007). Dos cinquenta e quatro artigos que compõem a Convenção dos Direitos da Criança parte deles dizem diretamente respeito à participação da criança, abarcando aspetos como o direito da criança à liberdade de expressão e opinião, entre outros.

Christensen e James (2005) afirmam que tem existido um interesse crescente em escutar a criança, em respeitar o seu valor como ser humano, reconhecendo a criança como sujeito de direito próprio. Dessa forma, as instituições educativas têm um papel fundamental no desenvolvimento de uma educação de infância que tenha como princípios a participação ativa da criança, concretizada pelo diálogo, pela escuta da voz das crianças e pela consideração das suas opiniões, propósitos e decisões.

Neste sentido, é importante explicitar o que se entende por participação. Usando a definição de Delgado (2006), entende-se por participação "a possibilidade de tomar parte, voluntária e responsavelmente, nos processos de decisão em que estamos envolvidos ou para os quais pretendemos influenciar ou contribuir de algum modo." (p.37).

Diante disto e, mais concretamente, no quadro das instituições educativas, há que considerar a criança como um ser ativo, com agência, competente, participante no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 2007), onde os educadores são um elemento vital na criação de ambientes e oportunidades de concretização dessa imagem de criança. O estatuto participativo da criança depende diretamente da mediação educativa, onde o educador tem um papel fundamental, uma vez que os ambientes e as oportunidades que criam, podem fazer crescer ou desaparecer a participação da criança.

Neste estatuto de participante "a criança abandona progressivamente a condição de objeto da intervenção de terceiros, para assumir um novo papel, em que participa ativamente nas decisões que lhe dizem respeito. A criança não é mais um incapaz, uma futura pessoa: pretende-se que seja um protagonista." (Delgado, 2006, p.15). Ser um protagonista na tomada de decisões significa admitir que a criança é capaz de dividir poder com os adultos e partilhar responsabilidades na tomada de decisões. Neste sentido, de acordo com Kangas

(2016, p.7), "Participation can be seen as a common activity to interpret the world with adults who respect and listen to children and are interested in their affairs."

Corroborando da ideia de vários autores (Oliveira-Formosinho, 2007; Tomás, 2007), que consideram as crianças como atores sociais com direitos, interessa-nos neste estudo focarmo-nos, especificamente, no artigo 12 (direito de expressão), consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Este artigo refere o seguinte:

> 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. (UNICEF, 1989, p.10)

Como é visível, o direito enunciado dá lugar à expressão das opiniões das crianças, traduzidas na explicitação das suas ideias, pensamentos, questionamentos, críticas, juízos, pontos de vista ou significados e, como corolário, torna-se imperativo que o adulto tome em consideração e atue em conformidade com essa expressão e voz.

Nos contextos de educação de infância significa abertura à manifestação das opiniões das crianças sobre assuntos que podem afetar a sua vida, a sua ação, a sua aprendizagem, o seu bem-estar, o seu quotidiano. Com efeito, a consideração pela opinião das crianças implica abertura para admitir transformar práticas, para aceder reconstruir quotidianos e flexibilidade para encetar mudanças nas instituições educativas.

Genericamente, o sentido deste direito, que dá espaço à expressão das opiniões das crianças, refere-se também à garantia da liberdade de expressão, através de diversas linguagens: a oral, a escrita, a plástica, entre outras. Tendo em conta a natureza da manifestação das ideias e das opiniões das crianças, em contexto de educação de infância, considera-se que estarão contempladas as cem linguagens das crianças (Malaguzzi, 2001).

Nesta sequência, o contexto educativo de educação de infância é um espaço privilegiado para a participação infantil, concretamente no que diz respeito à criação de quotidianos em que a opinião da criança acontece e é considerada. Assim, os quotidianos de participação terão de ocorrer não de modo episódico mas de forma intencional, organizada e refletida sendo necessário que os educadores adotem estratégias e situações diversas que assegurem a efetiva valorização da opinião da criança e garantam a sua verdadeira participação.

Quotidianos promotores da participação e da opinião da criança

A participação da criança em contexto de educação de infância depende do ambiente e dos quotidianos proporcionados pelo educador que tem em consideração a voz e a opinião da criança. Na prática, a operacionalização desta perspetiva começa pela qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças. Trata-se neste caso, segundo Kangas (2016), de interações caracterizadas pela sensibilidade do educador para com a criança e as suas perspetivas, bem como pela disposição do educador para conhecer as suas ideias e opiniões, como base para o desenvolvimento da sua prática.

Levar a sério a opinião da criança, enquanto manifestação de forma de ver, pensar e sentir em relação a factos, pessoas ou uma realidade, aponta para cenários educativos abertos ao diálogo, à atenção e abertura para novas ideias e possibilidades e à tomada de decisões conjuntas entre adultos e crianças. Estas situações podem acontecer em qualquer ocasião emergente ou em momentos formais, determinados para esse fim na rotina diária possibilitando que a criança tenha, por exemplo, palavra na planificação, nas atividades, nas propostas educativas e na avaliação, participando, deste modo, na definição do seu itinerário de aprendizagem. Concretamente, Bae (2009) é de opinião que as crianças devem regularmente ter a ocasião de participar na planificação e na avaliação das atividades. Promover e envolver as crianças em espaços de reflexão sobre o contexto e o desenrolar dos acontecimentos e sobre as aprendizagens, em que se interrogam e procuram sentidos para os processos e para o seu percurso de aprendizagem, constitui um elemento de um contexto promotor de participação.

Assume-se que o planeamento, execução e avaliação de atividades e situações deve ser sobretudo feito com as crianças e não para elas. Através da prática e experiência as crianças desenvolvem capacidade de fazerem planos, de os porem em prática e serem indivíduos ativos no ambiente onde vivem.

Partindo desta base, o processo de aprendizagem em educação de infância deixa de se configurar como um ato de transmissão unidirecional de saberes, centrado nos produtos – Pedagogia transmissiva - para passar a configurar um processo complexo de observação e escuta das crianças, centrado na negociação, na descoberta e na coconstrução de conhecimentos – Pedagogia em participação - (Oliveira-Formosinho, 2007). É claro que a visão de criança que se vem apresentando é sustentada pela pedagogia em participação que considera que,

> A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no

> cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28).

Assim, em contexto de educação de infância, um aspeto importante a fomentar, uma vez que contribui para o processo de aprendizagem pela participação, é o de observar as crianças para compreender quais os seus interesses e motivações e de as escutar para identificar saberes e opiniões entendendo a necessidade de o educador muitas vezes "se conter e de não se antecipar às crianças, porque acredita que esse abrandamento poderá significar ganhar tempo em vez de o perder" (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 8).

Neste sentido, o trabalho de projeto constitui uma forma de aprendizagem assente na dinâmica antes descrita, pois é um método promotor de uma infância participativa, resgatando "a criança como sujeito ativo e competente (...) que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro de aprendizagem experiencial e nas suas aquisições." (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.34). O trabalho de projeto tem como consideração "a imagem de criança competente e a sua função participativa no processo e resultados de aprendizagem." (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.34).

A possibilidade de escolha livre das áreas da sala, a partir da escuta dos interesses das crianças sobre onde, com quem, com quê e como brincar, é particularmente relevante no contexto da consideração pela opinião das crianças na definição e realização do seu quotidiano.

Os instrumentos de gestão do quotidiano, quando construídos colaborativamente e com o contributo das ideias e opiniões da criança, são indispensáveis no desenvolvimento dos processos e da aprendizagem da participação da criança. Os quadros de presenças, de atividades, de responsabilidades, o diário de grupo, entre outros, são "uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo" (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 26).

Conciliar a intencionalidade educativa do educador com os interesses e as opiniões das crianças no que diz respeito à organização do espaço (interior e exterior) e à organização do tempo é outra oportunidade de abertura à participação da criança e à consideração pela expressão da sua opinião. Colocar a criança a participar "na organização e nas decisões sobre

as mudanças a realizar" ao nível do espaço e do tempo é algo que está de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.38) e que permite uma resposta mais ajustada às suas motivações e, por conseguinte, uma potencial criação de um ambiente mais rico em participação.

Ouvir a opinião das crianças sobre como desejam ocupar os tempos livres e as atividades extracurriculares deverá ser uma preocupação de educadores e famílias. Perceber as expectativas e as motivações que as acompanham é um desafio a encarar pelos pais e pelas instituições educativas que terão de dar resposta aos pedidos e opiniões das crianças.

No geral, a participação dos pais no contexto de educação de infância pode constituir uma forma indireta de participação das crianças. Através da voz dos pais, os educadores podem perceber as crianças nas mais diversas dimensões, inclusivamente naquilo que é também a expressão da sua opinião sobre o quotidiano da educação de infância.

Foram expostas algumas situações, no entanto, não se tem a pretensão de esgotar, com estes exemplos, todas as possibilidades de participação através da opinião da criança usadas no quotidiano da educação de infância.

Metodologia

O estudo de natureza exploratória que se irá expor enquadra-se num paradigma de investigação qualitativa, tendo como finalidade identificar e compreender a temática em pesquisa. Como foi referido anteriormente, faz parte de uma investigação mais alargada que tem como objetivo geral analisar até que ponto os educadores de infância consideram as crianças, criando ambientes e possibilidades de participação e como estes se concretizam nas práticas do jardim de infância. Dada a abrangência da investigação foi necessário definir objetivos específicos e selecionar aquele que orienta o trabalho que presentemente se apresenta: perceber quais os ambientes concedidos à participação da criança para darem opinião em contexto de jardim de infância.

A amostra é constituída por 31 educadores de infância a exercerem funções, no distrito do Porto, em instituições cooperantes de uma Escola Superior de Educação. Tratou-se de uma amostra de conveniência, uma vez que a seleção teve como base a acessibilidade e a disponibilidade dos inquiridos (Sousa, 2009).

Estes educadores possuem entre 5 e 34 anos de serviço. A maioria destes possui como última habilitação académica a licenciatura (22), 5 possuem pós-graduação e 4 mestrado. Relativamente ao tipo de instituição onde estes profissionais desempenham funções, 21 trabalham em instituições particulares de solidariedade social, 6 em instituições particulares e/ou cooperativas e 2 em instituições públicas.

O instrumento de recolha de dados utilizado para procurar respostas aos objetivos foi o inquérito por questionário.

Apresentação e análise dos resultados

Neste ponto iremos apresentar os dados recolhidos seguindo a sequência das perguntas presentes no questionário. Deste modo, todos os educadores de infância inquiridos afirmam que utilizam estratégias/ instrumentos que incentivam as crianças a darem a sua opinião.

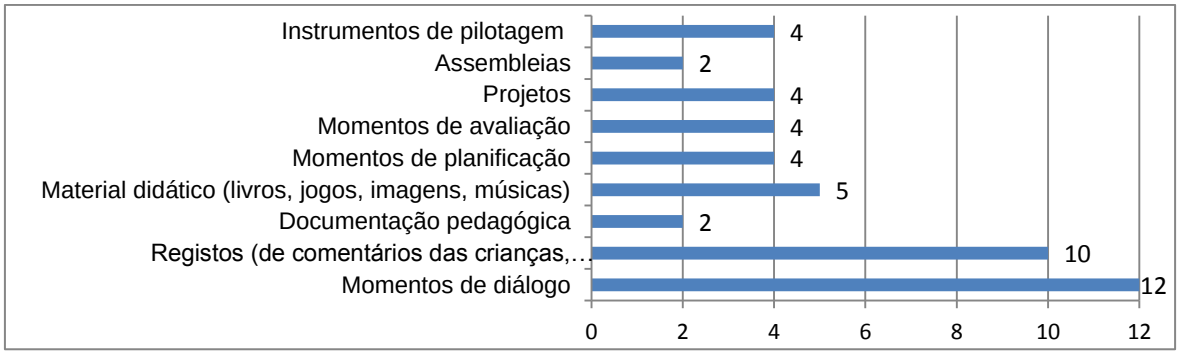


Gráfico 1 - Estratégias/ instrumentos utilizados que incentivam as crianças a darem a sua opinião

Quando questionados sobre as estratégias/ instrumentos utilizados que incentivam as crianças a darem a sua opinião, 12 educadores referem os momentos de diálogo. Ainda, 10 educadores mencionam os registos (de comentários das crianças, desenhos, pinturas, etc.), 10 os diálogos, 6 a disponibilização de material didático (livros, jogos, imagens, e outros), 4 os momentos de avaliação, os momentos de planificação, os projetos, os instrumentos de pilotagem, 2 as assembleias e a documentação pedagógica. As estratégias e instrumentos referidos possuem uma relativa diversidade, apesar da maioria dos dados se situarem em momentos de diálogo e registos. Assim, os dados mostram que algumas estratégias consideradas importantes na escuta das opiniões das crianças, como é o caso dos instrumentos de pilotagem, dos momentos de planificação, avaliação e projetos, são escassamente mencionadas.

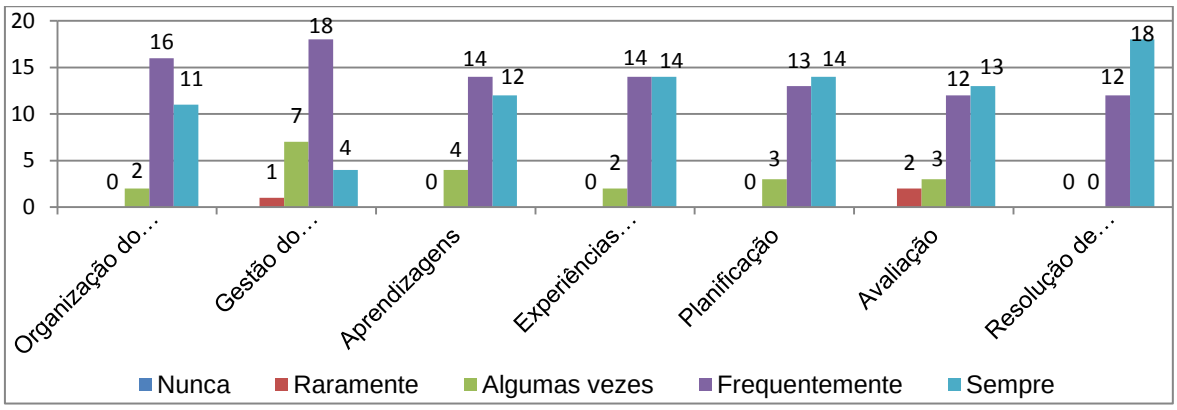


Gráfico 2 - Aspetos sobre os quais as crianças são incentivadas a darem a sua opinião

Através do gráfico anterior, fazendo uma leitura dos dados desde os aspetos mais considerados para os aspetos menos considerados pelos educadores, percebe-se que incentivam sobretudo as crianças a darem a sua opinião em situações de resolução de problemas. Referem também que incentivam a dar opinião sobre as experiências que gostariam de ter, a planificação, as aprendizagens, a organização do espaço e materiais e incentivam menos a darem opinião sobre a gestão do tempo e a avaliação.

Os dados revelam um leque variado de aspetos de incentivo à opinião da criança apesar de não acrescentarem outros para além das opções definidas no questionário. Existe uma sensibilidade evidente dos educadores para a escuta da opinião das crianças em aspetos como resolução de problemas. Todos os outros aspetos são valorizados pelos educadores de forma similar, à exceção da gestão do tempo sobre a qual as crianças são menos incentivadas a dar a sua opinião.

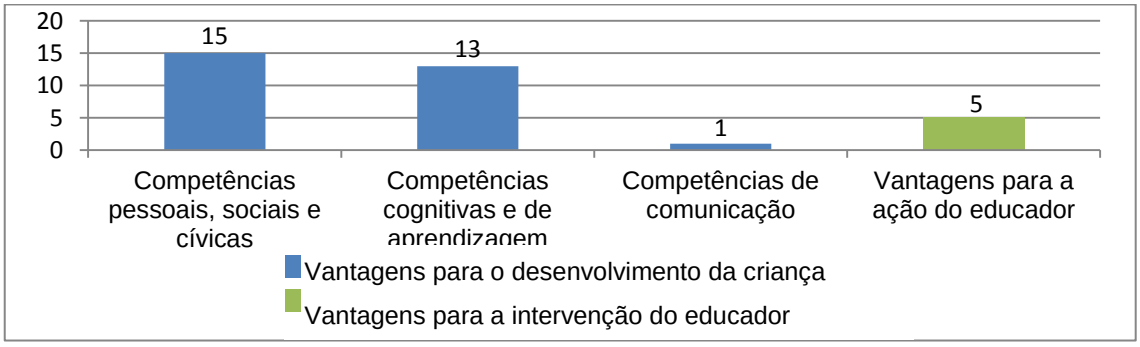


Gráfico 3 - Vantagens das crianças darem a sua opinião

Questionados sobre as vantagens das crianças darem a sua opinião, os educadores consideram que trazem benefícios para o desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, 15 educadores mencionaram competências pessoais, sociais e cívicas (autoconfiança, autonomia, responsabilidade, exercício do papel de cidadão, entre outras), 13 educadores

referiram competências cognitivas e de aprendizagem (saber pensar e refletir, resolver situações, motivação, envolvimento, definição do percurso de aprendizagem, entre outras) e 1 mencionou competências de comunicação. Em menor número, 5 inquiridos, também referem vantagens para a intervenção do educador mencionando que o facto de as crianças darem a sua opinião lhes permite dar resposta aos interesses e às ideias das crianças. Nas vantagens das crianças darem a sua opinião, os educadores reconhecem mais benefícios para o desenvolvimento das crianças do que para a orientação da sua intervenção. Acresce referir que não foram mencionadas vantagens relativas à participação e expressão de opiniões sobre a organização do ambiente educativo, colocando em falta esta dimensão.

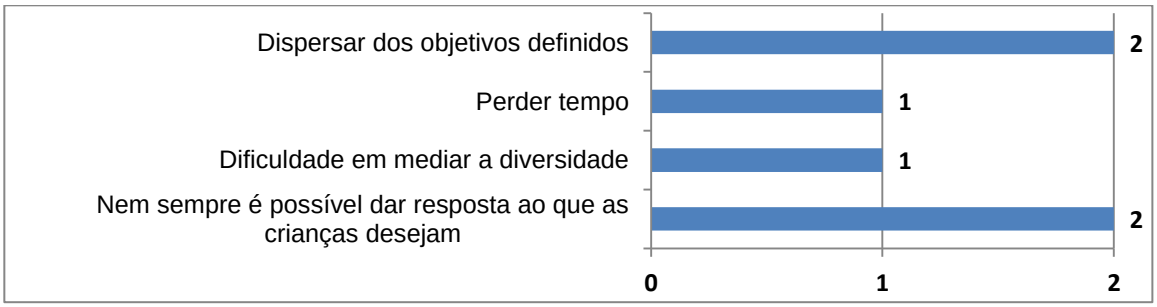


Gráfico 4 - Desvantagens das crianças darem a sua opinião

Um número reduzido de educadores aponta desvantagens das crianças darem a sua opinião e apresentam como justificação o facto de que ouvir a opinião das crianças pode levar a dispersar dos objetivos definidos (2), a perder tempo (1), a ter dificuldade em mediar a diversidade de respostas das crianças (1) e nem sempre ser possível responder ao que as crianças desejam (2).

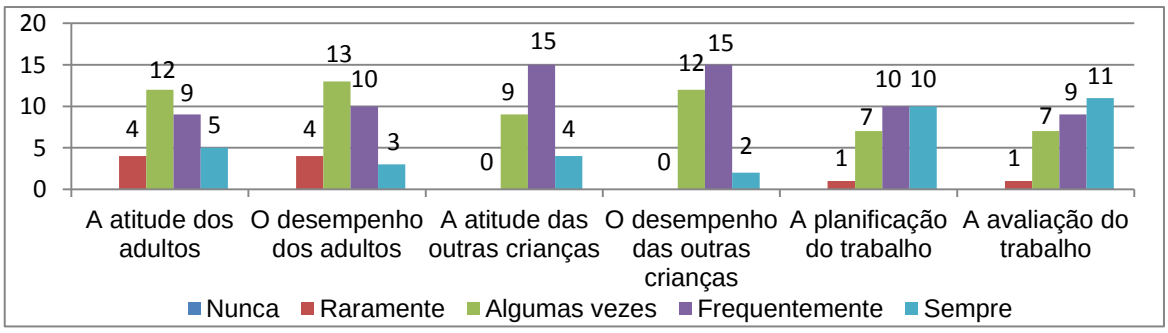


Gráfico 5 - Aspetos sobre os quais possibilita a criança a dar a sua opinião

Através do gráfico anterior, verifica-se que é dada maior possibilidade de as crianças darem a sua opinião sobre a avaliação do trabalho e planificação do que sobre desempenhos e atitudes. Percebe-se também que as crianças têm mais possibilidade de dar a opinião sobre

a atitude e desempenho das crianças do que sobre a atitude e desempenho dos adultos. Salienta-se que, tendo em conta que os educadores não acrescentaram outras opções para além das definidas no questionário, parece ser mais habitual ouvir a opinião das crianças sobre aspetos estruturais do trabalho do jardim de infância como a planificação e avaliação do que sobre aspetos de atitude e desempenho das crianças e dos adutos.

Considerações finais

Os espaços concedidos à participação para a criança dar opinião apresentam alguma diversidade e abrangem aspetos da organização do ambiente educativo, tais como a participação da criança na organização dos espaços e materiais, do tempo, aspetos estruturais do trabalho do jardim de infância como a participação na planificação, na avaliação, nos instrumentos de pilotagem, nas atividades e experiências, projetos e aprendizagens e aspetos relacionais como a participação na resolução de problemas, a atitude e desempenho de crianças e adultos.

O facto de as crianças darem opinião é visto pelos educadores como vantajoso para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas, competências cognitivas e de aprendizagem, e competências de comunicação das crianças. Reconhecem também vantagens para a orientação da ação do educador. As desvantagens identificadas pelos inquiridos podem ser interpretadas como sinais de incompreensão e superficialidade relativamente ao modo como se efetivam os direitos de participação da criança e, ainda, aos potenciais efeitos da falta de práticas de participação nas crianças desta faixa etária. Estes sinais indicam necessidade dos educadores refletirem sobre os objetivos que privilegiam nas suas práticas, sobre as competências que necessitam desenvolver (observação/escuta, gestão do grupo e interação) e sobre aprender a reconhecer as potencialidades das opiniões das crianças. É que, o conhecimento e a reflexão sobre o que é a participação da criança aliado às perspetivas e aos valores que os educadores possuem, condicionam as práticas de participação na educação de infância.

Tendo o educador um papel fulcral para a criança exercer o seu direito de participação, concretamente no que diz respeito à expressão de ideias e opiniões, considera-se fundamental que se desenvolvam ações orientadas para a sensibilização e formação de educadores de modo a assegurar oportunidades de participação no quotidiano das instituições educativas para a infância.

Referências bibliográficas

BAE, BERIT. Different perspectives on child participation in early childhood education (ECE). pp.1-18, 2009. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=99BBD377B959769098DBA228419C55E3?doi=10.1.1.499.9667&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 10 de abril de 2016.

CHRISTENSEN, PIA E JAMES, ALLISON. Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

DANNER, STEFAN & JONYNIENE, ZIVILÉ. Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. Social Work – Research Journal 11 (2): 411-420, 2012. Disponível em: https://www3.mruni.eu/ojs/social-work/article/view/264. Acesso em: 10 de abril de 2016.

DELGADO, PAULO. Os direitos da criança – Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens. Porto: Profedições, 2006.

KANGAS, JONNA. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy . Unigrafia: University of Helsinki. Academic Dissertation, 2016. Disponível em: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1 Acesso em: 6 de abril de 2016.

MALAGUZZI, LORIS. La educación infantil em Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

MALAVASI, LAURA E ZOCCATELLI, BARBARA. Documentar os projetos nos serviços educativos. Lisboa: APEI, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JÚLIA. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuco & Pinazza, Mónica. Pedagogia(s) da Infância – dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JÚLIA E ARAÚJO, SARA BARROS. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise Psicológica, 1 (XXII), 81-93, 2004. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JÚLIA E FORMOSINHO, JOÃO. Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Oliveira-

Formosinho, Júlia e Formosinho, João. Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Ed. Livraria Minho, 2001. p. 28-53.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, JÚLIA & FORMOSINHO, JOÃO. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, Júlia & Gambôa, Rosário. O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação. Porto: Porto Ed., 2011. p.10-45.

SOUSA, ALBERTO. Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

SOUZA FERNANDES, ANTÓNIO. Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas. In Oliveira-Formosinho, Júlia. A criança na sociedade contemporânea. Lisboa: Universidade Aberta, 2004. p. 22-43.

TOMÁS, CATARINA. Convenção dos Direitos da Criança: reflexões críticas. Revista Infância e Juventude. 7 (4): 121 – 145, 2007.

UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf . Acesso em: 10 abril de 2016.

APONTAMENTOS SOBRE UMA ESCOLA CATÓLICA NO RIO DE JANEIRO: UM DIÁLOGO DECOLONIAL COM O CURRÍCULO

Rafaela Araújo Reis[48]

Para dar início ao diálogo proposto

Os estudos sobre a infância têm ressignificado o conceito e o entendimento sobre o tema. Sujeitos autores, socialmente ativos, autônomos e criativos vem dando lugar aquela concepção de infância sem voz e invisível que entendia a criança como ser em devir. Contudo, este é um processo de *desconstrução* de conceitos e conhecimentos corroborados por correntes e pensamentos mantidos por séculos. Partindo desse ponto, entender e (re) construir a (s) infância (s) é uma tarefa que precisa ser feita diariamente, oportunizando esta perspectiva no fazer político-pedagógico. Valorizando os tempos e espaços do brincar dentro da escola, onde a criatividade e a imaginação tenham lugar de importância na construção dos saberes.

A proposta deste texto contempla algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas e currículo observados em uma escola católica e privada do Rio de Janeiro, Brasil. Pensar na importância dos tempos e espaços do brincar em diálogo com uma proposta para a ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas observadas na escola são as contribuições suscitadas por esta reflexão. Neste sentido, o diálogo vai de encontro a uma perspectiva educacional da descolonização, libertação e humanização refletindo de maneira coerente esta abordagem nas práticas docentes.

Nesse contexto específico, nos deparamos com perspectivas de currículos eurocêntricos e verticais que guiam as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes ocultando o diálogo com os sujeitos pertencentes ao corpo educativo desse cotidiano – as crianças – e secundarizando os tempos e espaços do brincar. Deixando claro isso, trazemos uma visão crítica sobre essa constatação e para discutir essas questões são abordadas temáticas relativas à escola, ao pensamento pós crítico e decolonial de currículo, à ludicidade, à infância e às práticas pedagógicas.

[48] Graduanda em Pedagogia (UNIRIO). Pesquisadora do grupo de pesquisa: Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Agendas Emergentes na Escola e na Universidade. Professora substituta da Educação Infantil em escola privada do Rio de Janeiro. rafaelacarp33@gmail.com

E a vida dividia-se em dois momentos: um de esperar, outro de acontecer

> (...) Em todo o tempo, na sala de aula, chama atenção a formalidade, os exercícios repetitivos e o controle dos corpos nas cadeiras. As tarefas e a cobranças assemelham-se a das turmas de ensino fundamental, mas estamos falando de crianças de cinco anos. A *rodinha* acontece para explicação das atividades que serão feitas na parte da manhã e também para exposição da rotina, que não varia muito de um dia para o outro. As crianças dizem automaticamente a ordem das atividades do dia. Depois disso, exercícios no papel. Este é o horário em que as crianças *trabalham* (expressão usada pela professora), uma quantidade de cinco ou mais exercícios é imposta aos pequenos. Para dar conta de todos esses *trabalhos*, as crianças, são apressadas pela professora para andarem rápido e concluírem a atividade .... Do lado de fora da sala existe um *playground*, que é o único espaço de brincadeira destinado a educação infantil, contamos com uma grama sintética e alguns brinquedos coloridos que compõe a cenografia do parquinho. As crianças desfrutam por um período diminuto deste espaço de recreação, precisamente, 25 minutos por dia em um período total de oito horas na escola que permanecem, majoritariamente, em sala de aula. Nesse curto espaço/tempo vi as crianças correrem, gritarem, sorrirem, suarem, brincarem ... e o tempo dividia-se entre o momento de esperar e momento de acontecer. (Caderno de campo – 06/10/2015)

A descrição acima é uma realidade bastante comum nas escolas brasileiras. E, nesta ambiência específica, se encontra expresso um perfil de escola e de educação direcionado para a transposição e apropriação de conhecimentos pela razão. O corpo, dentro deste espaço/tempo, precisa estar apropriadamente sentado, parado e *docilizado* (Foucault 2002) nas formas de movimentar-se e expressar-se. O lúdico é secundarizado e considerado impróprio para os limites da priorizada racionalidade.

Dentro de um currículo oculto, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares mantém o controle das atividades, dos movimentos, dos horários, da higiene, da alimentação e da brincadeira. Desse modo, historicamente, a instituição escolar incorpora a tarefa de formar, corrigir e qualificar este corpo, preparando-o e tornando-o capaz de trabalhar, disseminando as ideologias da sociedade por meio do disciplinamento, do

controle, das punições, das meritocracias, dos autoritarismos e da hegemonização de cultura (s) e conhecimento (s). E, todo esse modelo é corroborado por uma prática de escolarização precoce e bancária[49] presente desde os anos iniciais.

O processo de alfabetização precoce observado na instituição evidencia-se nas práticas curriculares e pedagógicas. Trazemos como exemplos os exercícios que os/as educandos/as realizam diariamente utilizando dois recursos considerados indispensáveis: o lápis e o papel. Relacionamos as seguintes tarefas: cópia de letras maiúsculas e minúsculas; cópia de sentenças (frases) do quadro escritas pela professora; aprender a contar e memorizar os números e seus nomes; memorizar as letras do alfabeto e seus fonemas; fazer traçado das letras e números com precisão; escrever o primeiro e último nome e também a data em todos os trabalhos feitos no dia; colorir corretamente dentro dos espaços delimitados, realizar operações matemáticas de somar e subtrair, ler palavras de três letras juntando os sons dos fonemas que memorizaram ... Todas essas atividades são repetidas diariamente, ou seja, mudam os números, as letras, o que é preciso colorir, mas a forma, a didática e a metodologia são as mesmas todos os dias.

Os primeiros anos da vida são os anos da construção, do auto conhecer e do conhecer o mundo, portanto, é crucial que nestes primeiros momentos da vida e da educação as atividades sejam impregnadas de sentido. As crianças necessitam inventar e criar para interiorizar o conhecimento, desse modo, precisam de desafios para ter interesse e curiosidade em superá-los. Nada pode ser tão fácil e mecânico que não as permita criar, refletir e a ter autonomia e autoestima para pensar em algo novo e diferente do que já está cansada de ver e reproduzir. A construção e/ou produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, da criticidade, da autonomia e da reflexão. *"Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino".* (Freire, 2013 – p.83)

Esses espaços/tempos se baseiam na perspectiva curricular e pedagógica tradicionais, voltadas eficiência, memorização e cópia, desconectadas da realidade social e voltadas para a formação de indivíduos que se adequem e mantenham a lógica vigente no sistema atual: a lógica capitalista. E, de acordo com Daniela Guimarães (2008), *"A dimensão individualizante do trabalho também contribui para o isolamento corporal: carteiras para só uma criança, atividades individuais, práticas em que o valor é colocado mais em cada*

[49] No livro "Pedagogia do Oprimido" (2014), Paulo Freire, nos traz seu conceito de *educação bancária* que abrange a seguinte visão: "(...) o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro". (p. 81)

um do que no grupo". (p. 20). Educa-se, portanto, para a competição e não para a cooperação entre os sujeitos favorecendo relações de superioridade e inferioridade entre as próprias crianças. Como consequência, a riqueza do construir e reconstruir, do dialogar, do cooperar, do criar e do sentir é perdida se dissolvendo em mecânicas tarefas.

De acordo com esse contexto, observamos uma manutenção das relações divididas entre superiores (os adultos) e inferiores (as crianças) compreendendo o corpo como *corpo produtivo*, Gonçalves Filho, apud Souza e Viégas (2012), chama atenção para essa questão apontando que:

> Assim, destaca uma marca das relações humanas na sociedade capitalista: elas se reduzem a relações mercantis, quando nos dividimos entre superiores e inferiores, que nada mais têm a trocar entre si do que palavras apressadas, geralmente *frases funcionais:* "uma ordem é sempre breve. E quer pronta resposta: 'sim, senhor! '. Uma relação assim econômica (da dupla aferição da palavra), demanda grande dispêndio de energia: por parte de quem manda, *a energia mecânica para o desprezo* ("mistura de indiferença e arrogância"); da parte de quem obedece, *a energia do amortecimento,* "necessária para não sentir, para não sofrer e que, no entanto, traz amargura". (p. 388)

Essa visão de Infância vai de encontro a uma perspectiva de criança como ser inacabado que vai vir a ser. Esta concepção coloniza a (s) infância (s) subestimando esses sujeitos como se não pudessem e/ou conseguissem opinar, escolher e pensar sobre a vida e o cotidiano. As práticas expostas mostram uma visão adultocêntrica[50] das crianças, entendendo-as como passivas de uma socialização determinada pelas instituições em que estão inseridas. Angela Meyer Borba (2005), de maneira mais ampla, dialoga conosco quando expõe que:

> A definição tradicional de infância como período de crescimento, como de um ser em devir, em processo de formação conduziu a práticas sociais no sentido de proteger esse *ser* frágil e de moldá-lo e instruí-lo para alcançar plenamente a racionalidade adulta. Com base nessa visão os sociólogos voltaram sua atenção para as instâncias encarregadas do processo de

[50] O que entendemos por uma visão adultocêntrica da infância é a perspectiva de criança como um ser que precisa de ser preparado para tornar-se o adulto padronizado e aceito na sociedade e na cultura. Na compreensão de infância como algo que ainda vai ser.

> socialização, concebido a partir de uma perspectiva estrutural-funcionalista que, seguindo a definição durkheimiana, encarava a criança como um objeto passivo de uma socialização regida por dispositivos institucionais como a escola, a família, a justiça. Esse foi o enquadramento que levou ao apagamento ou a marginalização da infância, uma vez que não percebia a criança em si mesma, como ser protagonista, presente, situado, mas sempre como objeto de uma socialização regida por instituições. (p. 25)

A brincadeira propicia a experiência, a troca, a apropriação de signos e significados pelas necessidades que a criança tem de agir em relação ao mundo mais amplo (Rego 2012) apropriando-se da cultura e ressignificando-a. A criança é na brincadeira e todas as outras relações ao redor vão compondo, dando forma e cooperando para a construção do ser e do saber, mas a essência é no brincar. A brincadeira é para acontecer no presente, não com um objetivo final para que se desenvolvam determinadas habilidades, mas a brincadeira por si só é o objetivo.

O ato de brincar, dentro de nossa sociedade, é um dos primeiros lugares em que a criança é *ator social*[51]. As crianças negociam entre seus pares, ressignificando constantemente as relações sociais, culturais e de poder nas quais se encontram inseridas. Nesta fase, a brincadeira é uma simulação da realidade, onde, as crianças podem experimentar diferentes relações e criar novas fazendo exercício de sua autonomia e construção da identidade e cultura. Borba (2007), novamente nos amplia a compreensão sobre essa temática argumentando 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. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental coo forma de participação social e como atividade que possibilita a

[51] A visão de infância entendida como *categoria geracional* e da criança como *ator social* vem das pesquisas e estudos defendidos pela *Sociologia da Infância* que compreendem a criança como produtora de cultura exercendo cidadania ativa ao mesmo tempo que atribuem uma interpretação singular à sociedade.

> apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (p. 12).

Inseridos/as em uma sociedade, fortemente, determinada pela racionalização e controle, as movimentações de liberdade e expressão advindas do brincar intimidam o mundo adulto, que está submetido e aprisionado ao tempo de produtividade e aos limites que lhes foram impostos pelas instituições que passaram (família, escola, igreja, trabalho, etc). São corpos e mentes colonizados, ensinados a suprimir os desejos e os anseios e, consequentemente, é o que saberão reproduzir entendendo que as normatizações impostas as crianças são formas empenhadas de educar.

Paulo Freire (2013) contribui com as análises aqui realizadas quando expõe sua lúcida reflexão sobre a dialética entre liberdade e alienação. Temos:

> Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação as quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despócito sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de "burocratização da mente". (p. 111)

As pedagogias desenvolvimentistas, cumulativas e capitalistas que constroem ilegitimamente referenciais colonizáveis, escolarizáveis e ocidentalizáveis sobre a infância gerando uma relação de poder sobre esta, são insuficientes para as crianças e também paras os adultos, pois desumanizam, massacram e, pouco a pouco, vão controlando, colonizando e acostumando esse corpo e essa mente a não criarem, a não refletirem sobre a sociedade e suas insurgências, a reprimirem desejos construindo-se, assim, como sujeitos conformados socialmente. Como educadores/as precisamos estar sempre abertos e atentos a pratica da dialogicidade permitindo que as crianças participem da construção do saber e do ser.

Acredito, a partir das reflexões propostas, na insurgência de Pedagogias *Outras* para a (s) infância (s) em que, de fato, esses/as educandos/as sejam respeitados/as e entendidos/as

como atores sociais, criadores e recriadores da cultura e da vida protagonizando o seu processo de ensino/aprendizagem dialogando com outras crianças, com os adultos e com o mundo. Além disso, essa educação precisa dialogar com a sociedade e seus problemas, pois é assim que formará novos sujeitos para refletir e mudar os padrões sociais, epistêmicos e econômicos há tempos estabelecidos.

Currículo e práticas escolares: apontamentos decoloniais

Enxergando o espaço escolar como palco de transições constantes e apostando em uma perspectiva pós-crítica de currículo em que a identidade, a diferença, a significação, o discurso, o saber-poder e o multiculturalismo são focos principais das discussões e diálogos, vejo na definição trazida por José Carlos Libâneo (2012) um bom ponto para iniciarmos essa discussão:

> A escola é vista como uma instituição social e, como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que a frequentam. (p. 333)

Apesar do modelo de escola exposto neste trabalho em que a transição de cultura (s) e as insurgências sociais não são palco de discussão e/ou diálogo com os/as estudantes, Libâneo traz em sua perspectiva de escola os fatores intra e extraescolares presentes dentro do contexto escolar que influenciam sua organização, dinâmica e currículo, ou pelo menos, deveriam influenciar. Devido a isso, é necessário por em destaque a ênfase dada pela escola à criança a partir de uma perspectiva desenvolvimentista que considera o aspecto individual se contrapondo a uma visão de construção social da infância em que as crianças são atores do processo. A partir dessa análise, será que uma educação para cidadania existe dentro desse espaço?

A visão de construção social da infância compreende a educação como um ato político contextualizado que propicie o processo de conscientização a partir do exercício participativo dentro da escola. Por ser palco das mais diversas transversalidades, a escola, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma cidadania participativa e que contribui para um processo de ensino/aprendizagem impregnado de sentido e significado para os sujeitos. Com isso, apostamos em uma educação fundamentalmente crítica em que

as crianças são vistas como atores e construtores sociais e não apenas como consumidores da cultura dominante.

Além de definir conteúdos e conhecimento a serem dados, o Currículo é responsável, como nos esclarece Tomaz Tadeu da Silva (2003), por produzir identidades, estabelecer diferenças e construir hierarquias, ele – o Currículo – produz os sujeitos aos quais fala. Ao produzir os sujeitos aos quais fala, define um perfil de educando e esta definição direciona a escolha dos conhecimentos que são considerados importantes ou não para aquele grupo. Vejamos a argumentação de Silva:

> [...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papeis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metaforseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (p. 12).

Evidencia-se com clareza que há uma escolha – não neutra - do que é incluso ou não nos conhecimentos e currículos escolares legitimados. A partir dessa premissa, apontamos, que esta discussão faz referência aos princípios decoloniais quando entendemos que as instituições políticas, a racionalidade científica, as hierarquias raciais, culturais e sociais do período colonial – que influenciam diretamente as relações – estão fortemente presentes no contexto brasileiro e latino americano.

Portando, o olhar reflexivo proposto vai de encontro a uma ressignificação curricular em que essas referências tenham espaço e voz e sejam entendidas como legítimas e, consequentemente, importantes para a formação humana dos educandos. Outro apontamento, é a importância desta ressignificação acontecer desde os anos iniciais, pois esta fase é um momento de crucial importância para a formação do caráter, da personalidade e da identidade dos sujeitos.

O Currículo assim como os conhecimentos dentro dele são um território de disputa, consequentemente, a educação se torna um território de disputa. Miguel Arroyo (2013) amplia essa reflexão quando aprofunda a temática:

> A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modo de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (p.14)

A referida escola, com o perfil já definido, opta por manter um currículo que continua a não legitimar conhecimentos e perspectivas outras, ou seja, perspectivas, de fato, pertencentes a cultura brasileira e aos problemas sociais encontrados nesse contexto. A escola mantém a mecanização de corpos e mentes baseada em um currículo vertical, com conhecimentos eurocêntricos onde o diálogo com a questão negra, latina e cultural/social brasileira não é considerada legítima.

Então, questiono-me se não estamos formando pessoas que irão continuar a manter os preconceitos e as relações de conhecimento e poder desiguais em nossa sociedade. Até que ponto não estamos sendo coniventes com uma formação racista, elitista e autoritária? Como esperamos uma humanidade melhor e mais justa se continuamos a educar nossas crianças em um sistema que vai contra ao que dizemos querer?

Catherine Walsh (2013) nos diz que a contribuição de pedagogias decoloniais para a libertação e humanização dos sujeitos não diz respeito somente a libertar as identidades culturais como se a *colonialidade* pudesse ser superada apenas no campo cultural. Mas o trabalho a ser feito é ressignificar as condições ontológico-existenciais e de classificação racial, de gênero, etc assumindo a postura de *"[...] incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar, e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]"* (p.55). E, esse processo, se dá na/pela educação sendo esta formal ou não formal e até mesmo informal.

Entendo que possam parecer perspectivas complexas para o universo infantil, mas a proposta se dá em uma mudança nas práticas e currículos que influenciam a formação identitária dos sujeitos desde o início de sua escolarização. Portanto, uma educação para

decolonialidade exige que conhecimentos, raças e culturas subalternizados e considerados não legítimos sejam reconhecidos no espaço escolar como legítimos e importantes na formação dos/as educandos/as.

De acordo com Claudia Miranda (2013), os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Devido a isso, bases teórico-metodológicas que assumam experiências curriculares capazes de corroborar as *"desaprendizagens"* que assolam de maneira insurgente as instituições educacionais - ainda mantidas por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas - precisam ser pensadas e inseridas no cotidiano educativo.

As histórias contadas as crianças precisam ter representações e contextos índios e negros, é preciso falar da importância desses povos e culturas para o Brasil. É preciso que as crianças e também os adultos vejam, dentro desse ambiente alfabetizador, imagens não só brancas, mas também, de outros povos e raças. E as princesas e os heróis tão estimados pelos pequenos? Porque não negras/os? Índias/os? Orientais? E as cores? Porque o lápis considerado "cor de pele" tem que ser o rosa claro? Os filmes e desenhos assistidos também precisam estar incluídos nesse processo de ressignificação se aproximando de perspectivas decolonizadoras fazendo diálogo com esses conhecimentos e representações identitárias *outras.*

Além disso, não podemos apenas pensar em um currículo para as crianças, mas é preciso ouvir as crianças, permitir e incentivar a participação delas na produção e construção desses conhecimentos. Portanto, o ponto crucial é pensar como a criança interfere nesse contexto cotidiano e social e indagar-se sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. Outro ponto de importância dentro dessa discussão é que não basta a escola deixar que a criança fale, mas sim que haja uma ressignificação e reestruturação da participação no cotidiano escolar que entenda a criança como ator social reconhecendo a fundamental *"[...] importância desses intercruzamentos para o crescimento mútuo nas interações estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos, nesse caso, professores e gestores*" (Fonseca e Faria 2012 - p. 295).

Contudo, assumindo uma postura de educadores/as responsáveis por nossa história e cultura, temos que propiciar nas escolas o diálogo sobre a (s) diversidade (s) promovendo explicações e contextualizações sólidas sobre a real história brasileira empoderando conhecimentos e autores/as subalternizados e não legitimados pelo sistema educacional vigente. É preciso ressignificar o nosso currículo e neste mostrar a autoria de todos os sujeitos como agentes políticos, culturais e éticos somando novos valores, significados e conhecimentos. Enquanto educadores/as, não podemos continuar permissivos para uma

formação que mantenha a exclusão e as hierarquias. Precisamos formar sujeitos preocupados em ser cidadãos e não meras máquinas reprodutoras para satisfazer e ocupar o mercado de trabalho.

Palavras finais

O presente trabalho propôs uma discussão sobre o processo de formação do currículo perante uma perspectiva pós-crítica e decolonizadora objetivando, a partir dessas correntes, uma ressignificação das práticas político-pedagógicas. Identificou-se que o currículo tem responsabilidade para além das escolhas de conhecimentos a serem aplicados nas escolas, sendo também compreendido como responsável por influenciar as identidades dos sujeitos aos quais fala, optando por manter ou não as posições de hierarquização social e construção de diferenças. O olhar crítico perante as práticas e currículos existentes dentro do contexto da escola pesquisada, reafirmam a insurgência de pedagogias *outras* para que o processo dialógico se encontre em voga promovendo uma educação democrática que entenda a importância de ouvir os/as educandos partícipes desse contexto.

Nesta perspectiva, evidenciamos, que nos espaços/tempos em que essa pesquisa foi realizada, encontramos uma educação voltada para os interesses capitalistas preocupada com a formação de sujeitos para o mercado de trabalho mecânico e não para sua formação integral e cidadã com um olhar sensível para as problemáticas sociais. Os currículos ainda permanecem fechados em perspectivas de conhecimentos únicos perdendo a rica oportunidade de dialogar com as diferenças culturais, sociais e econômicas presentes no cenário brasileiro e mundial.

A vida e a educação não precisam e não devem continuar na perspectiva dicotomizante do *esperar* e do *acontecer*, as crianças não estão incompletas e não vão vir a ser, elas já são e são hoje, agora! É muito importante ouvir as crianças, elas têm coisas valiosas para compartilhar e, se você não as ouve, você as perde. Por isso, a necessidade da participação, da autonomia, da voz, da atividade dentro e fora das instituições escolares. É direito das crianças e elas são as principais interessadas nesse processo.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

_____. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil -** 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

FONSECA, Adriana de castro & FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. **Práticas corporais infantis e currículo: Ludicidade e ação no cotidiano escolar**. In: ARROYO, Miguel G. & SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.) **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Daniela. **Educação de corpo inteiro.** In: O corpo na escola. Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 04 – Abril de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Relações "dentro-fora" na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino**. In: LIBÂNEO, José Carlos & ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MIRANDA, Claudia. **Currículo decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei 10.639/2003.** Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 100-118. 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 23. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de & VIÉGAS, Lygia de Souza. **As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu...**. In: LIBÂNEO, José Carlos & ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CULTURA INSTITUCIONAL Y FORMAS DE SOCIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Mariela Losso[52], Pablo Bulfon[53]

Introducción

En este artículo se presenta el proyecto de extensión universitaria *"Cultura institucional y socialización política" Alternativas de formación junto a niñ@s y maestr@s en instituciones educativas de Río Negro"* de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

El mismo se fundamenta en una perspectiva de derechos de las infancias, enfocándose en la la socialización política de l@s niñ@s y la mediación que realizan las generaciones adultas, en particular l@s maestr@s. El objetivo central del proyecto es el conocimiento de las dinámicas institucionales, con énfasis en el modo en que se lleva a cabo la tarea escolar y su vinculación con los procesos de socialización infantil. Desde aquí, proyectamos espacios colectivos de lectura de estas formas de producción de lo político. Con este conocimiento en cierne, promovemos la formación colectiva de los extensionistas, haciendo hincapié en la reconstrucción teórico – metodológica de los saberes recuperados en las organizaciones escolares.

La meta del proyecto "Cultura escolar y socialización política" es favorecer los procesos de formación (niños/as, docentes, integrantes de la comunidad), en un período de dos años concretando las tareas de extensión previstas para las diferentes etapas. En esta primera etapa se intenta afianzar el lazo con instituciones de formación docente (IFDC Catriel y IFDC Villa Regina, Río Negro, Argentina) a través del trabajo conjunto en capacitación permanente.

En el presente texto se presenta una producción teórico –práctica[54] sobre las configuraciones culturales de las instituciones, elaborada junto a profesor@s de distintos niveles educativos. En una segunda instancia se plantea la relación entre éstas y la vida social

[52] Universidad Nacional del Comahue (Argentina), marielalosso@gmail.com

[53] Universidad Nacional del Comahue (Argentina), pablo_bulfon@yahoo.com.ar

[54] Teórico – práctica en el sentido de una producción colectiva entre docentes que median los procesos de socialización de niñas y niños. Se realiza en base a la discusión sobre los marcos teóricos de referencia (síntesis del estado del arte sobre el tema – objeto de estudio) y las experiencias – saberes que se producen en los marcos cotidianos de interacción con las infancias.

de las infancias en las instituciones estudiadas. Finalmente se sistematizan los datos empíricos sobre las producciones colectivas de extensionistas, docentes y niñ@s de las escuelas participantes de diferentes localidades de la provincia de Río Negro, Argentina.

Fundamentación teórica y metodológica del Proyecto

La socialización política de niñ@s y maestr@s se labora en el seno de las organizaciones sociales por las que transitan a lo largo de la vida. La escuela, como institución central de realización de lo escolar, es una de las principales organizaciones que sobre determinan la subjetividad. Por esta razón, es una de las coordenadas desde la cual localizar y observar los procesos de socialización política de l@s sujet@s.

Los enfoques que colocan la producción significante de las prácticas escolares en el eje de sus construcciones teóricas, posibilitan esa mirada sobre lo político, entendiendo a éste como una elaboración discursiva que produce sentido (Laclau & Mouffe, 1985, 2004). Entendemos que son los grupos y la vida de los grupos dentro de las organizaciones sociales los que llevan adelante la producción deseante y la consecución de los intereses de l@s sujet@s, proceso que es siempre una tarea de tod@s, en relación a l@s Otr@s y las cosas. En este devenir de lo discursivo, la cultura institucional, y la cultura escolar como una singularidad, opera ofreciendo sentidos y significados que proveen anclajes en el juego de las identificaciones. Concomitante a esta perspectiva, la cultura escolar pasa a ser una sedimentación de prácticas (Viñao, 2002) que muestra las marcas que el poder deja en el cuerpo de lo institucional.

La crisis actual de la escuela se enmarca en un contexto de incertezas y de necesidad de cambios. Kaës (1989) propone pensar la crisis como una ruptura del orden establecido que formula importantes desafíos para las identidades de los sujetos, siendo no sólo una disrupción del psiquismo, sino también una oportunidad para el cambio y la transformación social.

En este sentido, proponemos observar las prácticas educativas desde la configuración de espacios reflexivos de formación, que permitan reconstrucciones de saberes, concepciones y acciones. Recuperando las palabras de Cullen (2008:10) *"la docencia es una virtud ciudadana, Virtud, en el sentido del hábito de saber elegir cada vez, y con razones, lo que es bueno enseñar".*

A partir de trabajos previos sobre la educación de niños y niñas pequeños/as (Losso 2004, 2009, 2010, 2011), surge la inquietud de profundizar el conocimiento acerca de la

cultura[55] de las instituciones educativas de infancias y su incidencia en el proceso de socialización política de niños/as. Como hipótesis central se considera que esta cultura institucional influye en el tipo de socialización de los niños/as y en la formación de tramas intersubjetivas fundamentales en este proceso. Tal como plantea Fernández:

> El vínculo entre los sujetos y los establecimientos institucionales es más que una simple relación temporaria; en esta relación el sujeto hace suyos aspectos y características institucionales, y 'da' a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder (…) (1994:21)

Históricamente la socialización política escolar se ha consolidado sobre la impronta de neutralidad de la escuela y especialmente de las instituciones dedicadas a la primera infancia. En las instituciones educativas, la socialización se ha centrado históricamente en la "acomodación" de las nuevas generaciones al orden establecido, sin embargo, esta práctica – muy resistida por las perspectivas más críticas de la educación- también ha entrado en crisis.

Analizar los rasgos de esta "crisis" –en el contexto de las instituciones-, posibilitará comprender sus vicisitudes, las nuevas tramas que se puedan estar configurando y que tengan alguna incidencia en la socialización de niños y niñas. La comprensión de estos procesos podría aportar a la construcción de alternativas para la socialización política de los/as más jóvenes.

Considerando esta perspectiva de trabajo y las necesidades de los contextos sociales e institucionales, así como de sus protagonistas, tal como se ha descrito en los apartados anteriores, resulta sumamente relevante la tarea propuesta en este proyecto. En este sentido se plantean los objetivos generales, específicos y las metas que se asumen como desafío y compromiso de trabajo. En resumen, como escriben Apple y King citados por Torres (1996):

> A través de las primeras clases de un jardín de infancia se enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, así como las vicisitudes de la vida en los ambientes institucionales. La finalidad que tienen estas lecciones es la aceptación progresiva de un modo natural de lo que es el conocimiento

[55] "Cultura institucional que incluye un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver sus dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales" (Fernández, 1994:29)

> importante y poco importante, del trabajo y del juego, de la normalidad y de la divergencia». Es mediante la interacción social que se produce a diario en las aulas cómo se van construyendo los significados de los objetos y de las situaciones, cómo se van formando las subjetividades y se van creando las habilidades, conocimientos y destrezas que cada sociedad privilegia y valora. (pp., 81-82)

Si pretendemos situar a las infancias en sociedades realmente democráticas resulta imprescindible recuperar plenamente sus voces, hacer que niñas y niños sean partícipes activos de la vida en comunidad. Las prácticas escolares, lo que acontece diariamente en el espacio educativo, las relaciones que allí se despliegan pueden nutrir y ser base para esta construcción colectiva de la ciudadanía. Se aspira a que las instituciones para la primera infancia, se constituyan en espacios democráticos que desplieguen la actuación social comprometida y transformadora de todos/as los/as ciudadanas/os.

El modelo escuela fuertemente signado por el mandato de *segundo hogar* y la representación de la maestra como de *segunda madre,* refuerza la heteronomía de los sujetos y la *personalidad psicofamiliar*. Recuperando aquí los aportes de Mendel (2000), la autoridad es la ideología tradicional de la escuela, por lo cual la "...escuela sería «una gran familia» donde los alumnos son niños dóciles o indisciplinados pero, en todo caso, considerados demasiados pequeños para ser actores con un rol a cumplir en el funcionamiento del establecimiento escolar". (p. 15)

Los ámbitos educativos deberían incentivar las imaginaciones, pasiones e intelectos de los jóvenes, de tal forma que puedan desafiar los condicionantes estructurales que los oprimen. "Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados." (Giroux (2001:202)

Es importante analizar el contenido de los discursos de las docentes, ya que ellos se tejen no sólo con sus conocimientos académicos, sino que están marcados por sus vivencias, experiencias y también por las representaciones sociales hegemónicas. Recuperando las reflexiones de Giroux (2001), para lograr que la educación se plantee una genuina responsabilidad sobre la formación ciudadana, es imprescindible crear ámbitos que posibiliten la ampliación de las percepciones teóricas de los/as maestros/as.

El rol de los/as educadores/as es central en este proceso, dado que son quienes "median y definen el proceso educativo". Esto implica "...pensar críticamente acerca de la naturaleza de sus creencias y cómo estas creencias influyen y compensan las experiencias

diarias que tienen con los estudiantes" (Giroux, 2001:194). De forma dialéctica situar sus representaciones y valores en relación con contextos más amplios de producción de estos significados hegemónicos –compartidos, discutidos, resistidos- que son parte esencial, aunque latente, de toda práctica educativa. "Esta ubicación dialéctica ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente." (Op. Cit.)

En este contexto resulta imprescindible abordar una perspectiva generacional en la política y las formas de socialización política que están presenten en las instituciones, muchas veces no reconocidas o silenciadas. Pensar que lo político es parte de las infancias es hoy un desafío que nos convoca. Diversos estudios en América Latina dan cuenta de la relevancia de este enfoque y de la urgencia de su reconocimiento y abordaje. En esta perspectiva:

> ... se vinculan, por un lado, las condiciones históricas construidas por los sujetos, y por el otro, las características de la época que ellos han vivido al habitar el mundo; así una perspectiva generacional apunta a la configuración de un política vinculada con tiempos y espacios concretos desde los cuales se adquiere responsabilidad por lo que se está construyendo en los ámbitos de la macropolítica, los escenarios institucionales y comunitarios y los contextos cotidianos de actuación" (Botero, Alvarado, Ospina, 2010:3)

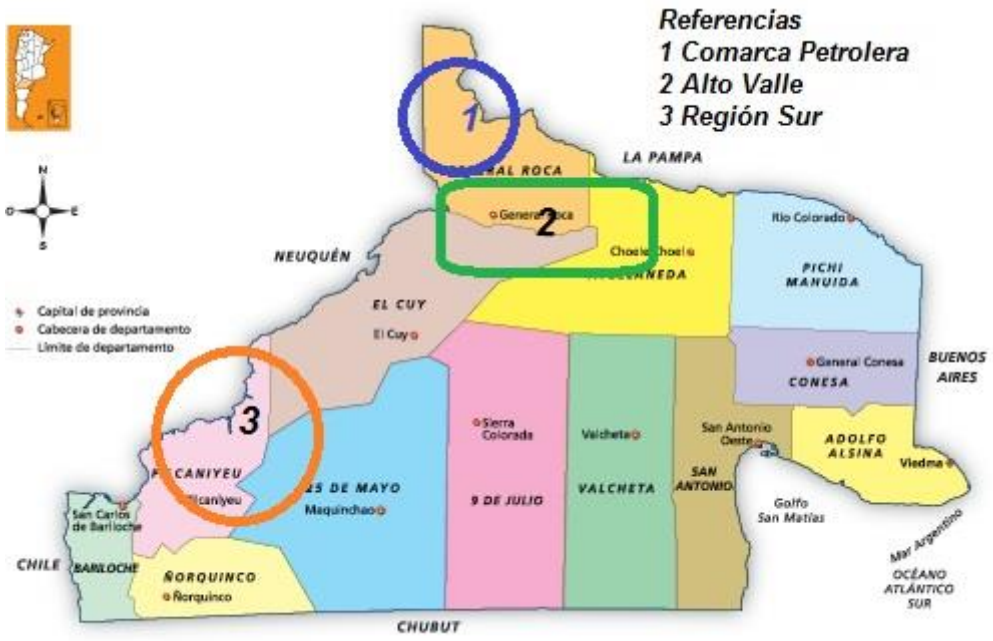
Justificación del proyecto en y hacia la comunidad

Desde la Orientación Institucional del Departamento de Política de la Educación (FACE – UNCo), se trabaja en relación permanente con las instituciones educativas de las provincias de Neuquén y Río Negro, tanto en la formación inicial de los y las estudiantes de los profesorados, como en formación permanente y asesoramiento institucional. Estas experiencias se esbozan como potenciales para conformar un equipo de trabajo que profundice el trabajo con las escuelas, l@s niñ@s, y maestr@s desde una perspectiva y con los aportes del análisis institucional.

Partimos de un diagnóstico de la situación que incluye la caracterización de la población que participa en el proyecto de extensión, especialmente equipos docentes y otros agentes sociales que han planteado interés por realizar experiencias formativas junto a la universidad, de las localidades de Catriel, Cipolletti, Villa Regina y Región Sur de Río Negro. En Catriel el pedido se ha viabilizado a través del Municipio local y se destina a instituciones de Nivel Inicial de la ciudad y alrededores dependientes del Ministerio de

Educación de Río Negro, con un total de 90 destinatarios directos (docentes) a este grupo se sumarían los niños y niñas que participen y agentes de la comunidad[56]. En Villa Regina se conformó un grupo de capacitación desde el Instituto de Formación Docente Continua de la localidad que convocó a docentes de otras instituciones, todas ellas públicas, dependientes del Ministerio de Educación Provincial. En la Región Sur de Río Negro se centrará inicialmente la tarea en la Escuela Hogar Nº 158 del Paraje Corralito, y escuelas de parajes cercanos.

Localización geográfica de las áreas que abarca el Proyecto: *Región Sur de la provincia de Río Negro:* Escuela Hogar y Paraje Corralito ubicado sobre la ex ruta 40 a 24 Km. de la hidroeléctrica Alicurá y a 100 km. de Comallo, Escuela Hogar y Paraje Cerro Alto ubicado a 15 km. del Paraje Corralito. Jardín de Infantes anexo a la Escuela Nº 269, localidad de Pilcaniyeu. *Región Alto Valle de la provincia de Río Negro:* Localidades de Cipolletti y Villa Regina *Comarca Petrolera:* Catriel y áreas de influencia.



Sobre la caracterización de la situación local, mencionamos que el proyecto se centra en el trabajo en zonas que no son centro de las oportunidades de formación colectiva que ofrecen diferentes instituciones. Esta situación se debe, principalmente, a la extensión territorial de nuestra provincia y a la distancia entre jurisdicciones. A continuación, presentamos algunas características relevantes de cada región, a fin de comprender mejor las particularidades de su contexto social.

[56] En forma indirecta, diferentes miembros de la comunidad serán destinatarios de las actividades programadas en el marco del proyecto, ya que éstas consideran la relación permanente entre las instituciones educativas y la comunidad.

En la Región Sur se registran las cifras más bajas de población y los niveles más desfavorables en lo que respecta a las condiciones de vida[57]. Las instituciones educativas son escasas, lo cual se suma a la falta de fuentes laborales y constituyen el principal factor de emigración de la población más joven. En este contexto se conjugan ambas necesidades, ya que la dinámica de una población caracterizada por ser escasa y con tendencia a disminuir, determina la apertura y cierre de secciones y/o escuelas. Esto tiene una trascendencia especial en lugares en los que las instituciones educativas son referentes y estructuradoras de la vida comunitaria. La existencia o no de una escuela es determinante en el derecho y la posibilidad de educación de los habitantes de esta región. Considerando los rasgos de la región antes mencionados, se puede afirmar que las instituciones educativas son centrales en los procesos de socialización política de las infancias.

La región del Alto Valle de Río Negro se constituye en un contexto socioeconómico más próspero, considerando que la capacidad productiva de la zona posibilita mejores estándares de vida en la población urbana. Sin embargo, en la población que habita en las localidades más pequeñas y en la periferia de las grandes ciudades se detectan niveles de vida más desfavorables. En los límites urbanos se constituyan asentamientos precarios, caracterizados por carencias en la infraestructura, falta de servicios indispensables y hacinamiento en las viviendas. En estos sectores sociales el acceso a las instituciones educativas también está limitado por las necesidades económicas, siendo la permanencia y el egreso lo más problemático. Las instituciones educativas comparten su función de socialización con Organizaciones de la Sociedad Civil conformadas por diferentes agentes de la comunidad, siendo eje de la conformación de subjetividad política de las generaciones más jóvenes.

La provincia de Río Negro comparte con otras jurisdicciones del país, una "fragmentación" determinada por marcadas diferencias regionales en distintos ámbitos de la vida social, política, económica y cultural. Como ya se mencionó, la región de la meseta rionegrina se caracteriza por altos índices de pobreza, población escasa y en descenso o con un crecimiento demográfico muy lento a lo que se suman las áreas rurales con fuerte dispersión. Estas condiciones se relacionan con las posibilidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, determinando necesidades y demandas de la población no consideradas por las políticas públicas del estado provincial que no ha podido concretar una adecuada reestructuración del servicio educativo durante los últimos años. Sin embargo, con

[57] Se consideran tres indicadores: población en viviendas deficitarias, hogares con hacinamiento crítico, Jefe de Hogar sin instrucción o con primaria incompleta como máximo nivel.

todas las dificultades que afectan al sistema público escolar, en las zonas más aisladas geográficamente la escuela es el eje de la vida comunitaria, tal como lo explica la Supervisora de Nivel Inicial de la Región Sur: *"Las escuelas de los parajes rurales tienen este valor sobredimensionado, es el lugar por excelencia de reunión, de resolución del conflicto, del problema, todo pasa por la escuela, en los parajes es el referente de la comunidad (…)."*

La realidad de los pequeños poblados y parajes está marcada por la necesidad de subsistir socialmente. Cuando esto no es posible los "bordes" se achican, las posibilidades se agotan y los más jóvenes migran. Los parámetros de la economía global rigen con progresivo vigor las situaciones sociales determinando lo que se adapta y lo que inexorablemente queda afuera de sus límites; así, amplios sectores de la población deben convivir "en los bordes" de este sistema. Estos bordes pueden tener múltiples significados y sentidos, metafóricamente ayudan a nombrar los procesos a través de los cuales se van delimitando espacios materiales y sociales de vida, de trabajo, y también de educación.

También hay que considerar algunos rasgos culturales y sociolingüísticos de la población. En el caso de la Región Sur y en sectores rurales y suburbanos del Valle las prácticas lingüísticas se caracterizan por el uso de variedades no estándar de la lengua y regionalismos. La comunicación se ve condicionada por el aislamiento y las condiciones de vida desfavorables. Docentes entrevistadas plantean que la población se caracteriza por tener una escasa participación individual y colectiva en los asuntos públicos y que en las instituciones educativas se podrían constituir en espacios potentes para la participación, especialmente de las nuevas generaciones. Para esta tarea se requiere el acompañamiento de otras instituciones, en este caso de la universidad.

En la Región Sur resulta imprescindible contar con instancias de formación docente. La directora de la Escuela Nº 158 identifica y expresa los problemas y necesidades más relevantes en su comunidad:

> "Nuestra realidad es común a la mayoría de las escuelas de todos los parajes, a los docentes que ejercemos nuestra función en los diferentes cargos se nos dificulta salir para realizar capacitaciones. Las distancias, los caminos, la falta de transporte público y otros emergentes, hacen imposible la salida. Nuestras inquietudes son varias, pero fundamentalmente estamos convencidos que la discusión sobre nuestra práctica docente debe ser un punto de partida".

Los/as educadores/as necesitamos contextualizar la práctica pedagógica considerando tanto el currículum escolar, la pedagogía y su propio rol en el marco de estructuras más amplias (sociales, políticas, culturales), para comprender más profundamente la naturaleza de la práctica educativa y su participación en ellas. Para esto es necesario analizar "*la evolución de las escuelas y de las prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la que diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistas como expresiones concretas de intereses de clase específicos.*" (Giroux, 2001:195)

El proyecto plantea dos objetivos centrales, el primero es conocer las dinámicas institucionales, las formas culturales y su vinculación con los procesos de socialización infantil, proyectando espacios colectivos de lectura de estos formatos. Desde este primer objetivo se despliegan otros referidos a indagar las formas culturales en las instituciones educativas a partir de la observación participante, conocer la vida social de niños y niñas y los modos que asumen las formas de socialización. Estas acciones serán básicas para promover espacios sistemáticos de reflexión junto a docentes y niñ@s en los que se recuperen registros de las observaciones y experiencias en diferentes formatos.

Como segundo objetivo general planteamos el conocimiento de las dinámicas institucionales, con énfasis en el modo en que se lleva a cabo la tarea escolar y su vinculación con los procesos de socialización infantil. Desde aquí, proyectamos espacios colectivos de lectura de estas formas de producción lo político. Con este conocimiento en cierne, promovemos la formación colectiva de los extensionistas, haciendo hincapié en la reconstrucción teórico – metodológica de los saberes recuperados en las organizaciones escolares. En definitiva, se trata de un proceso formativo doble, que involucra al equipo de extensión como a las escuelas participantes y la comunidad en pos de desnaturalizar las representaciones hegemónicas sobre la niñez, reivindicando la pluralidad y la participación genuina de las nuevas generaciones.

Metodología

Los espacios formativos para el equipo del proyecto tendrán la modalidad de encuentros de intercambios centrados en la consolidación de espacios colectivos de reflexión y de socialización de saberes en relación al tema que nos convoca. Se realizarán reuniones mensuales extensas con la totalidad del equipo y también se programan encuentros semanales de estudio.

Se realizan tareas de observación de tipo etnográfica (Hammersley y Atkinson) sobre las formas de institucionalización de prácticas educativas destinadas a la Primera Infancia,

siendo esta metodología la más propicia para conocer las formas culturales de las escuelas y la vida social que en ellas se despliega. Los registros producidos por el equipo de trabajo se integrarán con notas de campo y otros formatos de registro de experiencias que produzcan los participantes (docentes y niñ@s). Estos registros serán los materiales privilegiados para los encuentros de socialización que se comparten con las instituciones participantes.

Para el análisis se toman aportes de la perspectiva metodológica sincrónica – diacrónica crítica (Fairclough, Wodak y van Dijk) para el análisis del discurso (interpretación de registros de intercambios verbales y no verbales en las diferentes etapas de las observaciones, documentos y normativas sobre derechos de infancias). También se consideran aportes del campo cultural semiótico, particularmente de la perspectiva de la antropología simbólica que se ocupa de interpretar en la cultura los rituales, la producción de significados y las prácticas como interpretaciones que se hacen de la realidad. (Botero, 2008).

Las Instancias de capacitación con docentes se diseñarán empleando la metodología de aula taller. Esta metodología resulta adecuada para promover la reflexión grupal y la construcción compartida de conocimientos. Se partirá de los saberes previos de las/los participantes acerca de los contenidos a trabajar en el curso, favoreciendo el intercambio de experiencias y la búsqueda de alternativas superadoras en forma conjunta. La reflexión tendrá un lugar privilegiado en las instancias formativas, consolidando un contexto "*dialógico*" –parafraseando a Freire- en el que se inscribirán los aprendizajes compartidos.

Entre las actividades que desarrollaremos hacia el final del proyecto, destacamos dos de ellas por su impronta e impacto en el proceso de formación. Las Jornadas de *Derechos de Infancias, Políticas y Culturas Institucionales,* convocará a instituciones y agentes sociales con la finalidad de compartir los procesos formativos realizados por tod@s l@s participantes de la actividad extensionista. La segunda actividad consiste en la publicación de un libro digital, que contenga la síntesis del proyecto de capacitación desde los aportes del equipo extensionista, l@s docentes y los niñ@s. Estas son actividades que apuntalan la construcción identitaria de los participantes y refuerzan la jerarquización del trabajo docente, de ahí su importancia en el marco del proyecto de extensión.

Avances y reflexiones

En este tramo compartimos los avances hasta la fecha y breves reflexiones para debatir en el ámbito del Seminario. Como resultados parciales destacamos la formación y consolidación de un equipo extensionista. Este equipo empieza a tener un lugar propio dentro de la organización de la Facultad de Ciencias de la Educación con la capacidad de delinear

una línea de trabajo centrada en las infancias, su vida social, cultural y los procesos de socialización política. A partir de la consolidación de este equipo y su labor se instala la temática como objeto de estudio en el ámbito universitario local. Los avances más destacados se sintetizan en la producción de documentos de trabajo que se proyectan como materiales teórico metodológicos dentro del esquema académico (material de uso didáctico para la formación docente inicial y permanente, difusión científica, puesta en debate en espacios académicos diversos).

Otro aspecto a destacar es la conformación de un espacio de investigación a partir de instancias colectivas y sistemáticas de recopilación de datos que acompañan y sirven de marco para la formación sobre la temática objeto del proyecto. En este sentido se ha iniciado una etapa de investigación en espacios sociales en los que participan niños y niñas, realizando observaciones etnográficas y sistematizando los datos con la finalidad es contar con un corpus de datos propios y contextualizados en las realidades en las que se proyectan y realizan las capacitaciones.

El equipo extensionista planifica colectivamente cada etapa de las capacitaciones proyectadas para las tres regiones dela provincia de Río Negro. Esta tarea fortalece la dimensión de formación y la proyección de la misma hacia los distintos contextos sociales e institucionales. Cada uno de los proyectos de capacitación pasan diferentes instancias de evaluación, a la fecha se encuentran aprobados por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Cada proyecto es cuidadosamente diseñado, debatido y proyectado en función de las necesidades genuinas de formación de las escuelas, sus comunidades y en particular la población infantil de cada zona. Las capacitaciones en marcha son:

- "Derechos de infancias, formas de socialización y culturas institucionales. Debates para la formación", ciudad de Catriel (Río Negro, Argentina).
- "Derechos de infancias y formas de socialización: un enfoque político – institucional para su abordaje", ciudades de Villa Regina y Luis Beltrán.
- "Cultura escolar y socialización de las Infancias". Destinada a docentes de escuelas rurales de la Región Sur de Río Negro. Por las distancias geográficas la modalidad será presencial y virtual desde la Plataforma virtual en Cipolletti, Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. y una etapa presencial en Región Sur, Río Negro.

Estas capacitaciones tienen un impacto relevante tanto por la cantidad de sujet@s en formación, como por las producciones en las instituciones educativas, y la proyección en

actividades junto a las infancias. También es relevante el debate iniciado sobre las temáticas propuestas en los cursos, que resultan desafiantes para lograr una reflexión sobre la praxis docente.

El proyecto favorece la apertura hacia la comunidad por parte de la UNCo y la FACE, al promover el trabajo conjunto de integrantes de la universidad, docentes y otr@s agentes sociales, creando un nexo con el contexto y con otras instituciones sociales. La difusión de la propuesta CISPo[58], ha logrado instalar una temática novedosa para debatir en diferentes ámbitos y soportes. Los diálogos que se producen promueven nuevas reflexiones teóricas. Para difundir estos diálogos, se prevé elaborar materiales de difusión que tengan alcance a la comunidad y difundir las producciones del equipo en jornadas o encuentros, orientando un efecto multiplicador en la sociedad.

Otros materiales que resultan sustanciales para sostener la propuesta y enriquecer el diálogo teórico práctico, resultan de las observaciones realizadas en diferentes espacios sociales y los consiguientes análisis interpretativos con foco en la socialización política en las instituciones sociales. Estamos en proceso de sistematizar los datos empíricos sobre las producciones colectivas de extensionistas, docentes y niñ@s de las escuelas participantes de diferentes localidades de la provincia de Río Negro, Argentina.

Como síntesis provisoria del trabajo realizado hasta el momento destacamos la creación de espacios de reflexión colectiva sobre las temáticas que articulan esta propuesta que ayuden a producir cambios en las prácticas vinculadas a las infancias. A partir del análisis iniciado junto a los colectivos de docentes -extensionistas y en formación-, se percibe que las prácticas educativas también se tiñen de concepciones que significan al niño-alumno como carente y no como un sujeto pleno de potencial.

Se ha comenzado a problematizar el rol heterónomo de la infancia, favoreciendo la autoconfianza en la creación de vínculos sociales, de interacciones con los espacios y los sujetos. Junto a los participantes en este proceso se ha comenzado a destacar el potencial expresivo de los/as niños/as como parte fundamental en la socialización política de las nuevas generaciones.

En este sentido destacamos la relevancia de orientar procesos de formación que se fundamenten en estas perspectivas, siendo la tarea extensionista la más adecuada para concretar dichos procesos. Como premisas para la formación consideramos imprescindible

[58] Cultura Institucional y Socialización Política. Denominación abreviada con la que se difunde y publica el Proyecto de Extensión *"Cultura institucional y socialización política" Alternativas de formación junto a niñ@s y maestr@s en instituciones educativas de Río Negro"* de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

favorecer la reflexión sobre los marcos conceptuales de los programas de educación y los discursos/prácticas que se despliegan en los contextos comunicativos entre adult@s y niñ@s. Garantizar coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, planteando a los/as niños/as modelos y referentes sobre la participación democrática, el respeto al "otro" como sujeto de derecho.

Reconstruir la imagen social de infancia/s, incluyendo en ella la incerteza de lo diverso, la inquietud de lo nuevo y a "*los nuevos*"[59] que llegan y nos interpelan. Esto es pensar y creer en niños/as con identidad, capacidad y dotados de voz y palabra. Considerar como asunto común y público la voz de la infancia como parte real de una sociedad que aspira a una auténtica democracia. Que los/as niños/as sean "elocuentes" implica a una generación adulta dispuesta a escucharlos.

Bibliografía general

Acevedo, M. (1998). Gestión Institucional de la Participación. La Expresión Colectiva de los Alumnos. Revista Novedades Educativas Nº 94. Buenos Aires.

Adorno, T. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Agamben, G. (2007) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política.* Barcelona: Paidós.

Bombal, I. & Garay, C. (2003) El Comité de Seguimiento y Aplicación de la Convención de los Derechos del Niño. En Bombal, I. & Villar, R. (comp.) *Organizaciones de la Sociedad Civil e incidencia en políticas públicas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (pp. 277-350)

Botero, P.; Alvarado, S.; Ospina, H. (2010) *Hacia la construcción de la perspectiva generacional en la política.* Colombia: CLACSO

Botero, P. (2005) "Niñez ¿política? y cotidianeidad: Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas en condiciones margen". Manizales: CINDE

Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1984) *Sociología y cultura*. México: Nueva Imagen.

[59] Categoría de Arendt, H. (2005) vinculada a su tesis de "*natalidad*".

Buenfil Burgos, R. N. (1991) Análisis de discurso y educación. Documentos DIE Nº 26. México.

Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Introducción y Cap. I)

Cook, T. & Reichardt, C (eds) ([1982] 1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Cullen, C. (2004) *Perfiles ético – políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

---------- (2008) *¿Infancias o Facundias Interpelantes?* Conferencia presentada en el X Encuentro Nacional Universitario de Carreras de Educación Infantil y II Congreso Internacional Reduei. Mendoza, 25-27 Septiembre.

Derrida, J. (1983) "The principle of Reason", *Diacritics*, vol. *13, n° 3. (p.4)*

Dolar, M (2006). The linguistics of the non-voice. En *A voice and nothing more*. Boston: MIT Press: 23-32.

Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social. Nº 16. Madrid. pp. 39 - 66.

Elías, N. (1989): *El proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica

Emiliani, F. & Carugati, G. (1991) *El mundo social de los niños*. México: Grijalbo

Fernández, L (1994) *Las instituciones educativas "dinámicas institucionales en situaciones críticas".* Buenos Aires: Paidós.

---------- (1996) "Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?, Revista del IICE, FFyL, UBA, Buenos Aires

Ferry, G. (1997) El trayecto de la formación. En *Pedagogía de la Formación*. Colección Formación de Formadores. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Follari, R. y Soms, E. (1994) *La práctica en la formación profesional*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

Gardner, H. ([1997] 1999) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach.* Basic Books.

Geertz, C. (1995) *La interpretación de las culturas.* Nueva York: Gedisa.

Guber, R. (2005) *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Colombia: Grupo Editorial Norma.

Giroux, H. (2001) *Theory and resistance in education. Towards a Pedagogy for the Opposition.* EE.UU: Bergin & Garvey. (Chapter 5, pp.168-204)

Hart, R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Ensayos Innocenti, Nº 4, UNICEF.

Huberman, S., (1992) *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Aique. Buenos Aires.

Instituto Interamericano del niño. Programa de promoción integral de los derechos del niño. (2002) *La planificación de políticas de infancia en América Latina. Hacia un Sistema de Protección Integral y una Perspectiva de Derechos.*

Kantor, D. *et al.* (2008) *Prácticas y experiencias en jardines comunitarios*. Buenos Aires: CEDES.

Kantor, D. (1989) Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. En Propuesta Educativa Nº 1 Buenos Aires: FLACSO

Korczak, J. (1986) *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra.

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Liebel, M. (2013) *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

López Yañez, J.; Sánchez, M.; Nicastro, S. (2000) *Análisis de organizaciones educativas a través de casos.* Madrid: Síntesis.

Losso, M. (2011) "Language, play and construction of citizenship in early childhood". Presentado en la Conferencia Mundial de la OMEP, Hong Kong, China. Julio.

---------- (2010) "Childhoods, education and citizenship". Presentado en la Conferencia Mundial de la OMEP. Göteborg, Suecia. Agosto.

---------- (2009) "Language and socialization in Preschool education". Presentado en la Conferencia mundial de la OMEP. Lagos, Nigeria. Agosto.

Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós

Mendel, G. (2000) La Escuela es una Sociedad, aunque no lo sepa todavía. Revista IICE. Dossier. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires pp. 15-24.

---------- (2011) *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Montiel, M. Aportes del Sociopsicoanálisis al fortalecimiento de la socialización en el ámbito educativo. Recuperado el 10 de junio de 2012 de fci.uib.es/digitalAssets/177/177956_5.pdf

Pavez Soto, I. (2012) "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales". *Revista de Sociología, Nº 27,* pp. 81-102.

http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf

Qvortrup, J.; Marjatta, B.; Giovanni, S. & Helmut, W. (eds.) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Vienna: Avebury-European Centre Vienna, Vol. 14.

Reis, M.; Xavier, M.; Dos Santos, L. (Org.) (2012) *Crianças e infâncias. Educação, conhecimento, cultura e sociedade*. Sao Paulo: ANNABLUME.

Ricœur, P. ([1969] 2006) *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Torres, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

APRENDIZAGENS E PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: "SONHAR, APRENDER E SER"

Sara Ribeiro[60], Lurdes Carvalho[61]

Introdução

A construção de aprendizagens através da realização de projetos nas escolas permite que o educador e as crianças assumam papéis fundamentais. O educador adquire uma postura de gestor reflexivo e investigativo do currículo (Flores & Flores, 1998), o promotor e mediador do processo de ensino e de aprendizagem das crianças através de projetos educativos coerentes que conduzam ao sucesso de todos e cada um. A criança é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, que estrutura e organiza, com a mediação do educador/professor, as suas aprendizagens, articulando os vários conteúdos.

Katz e Chard (2009) definem projeto como um estudo aprofundado de um determinado tema, organizado e realizado em grandes e pequenos grupos, a pares e individualmente, que consiste em "explorar e investigar um tema" (p. 3). É um "plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projéctil" (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p. 22) em que todos os intervenientes, professores/educadores e crianças, enfrentam uma situação ou um problema.

A gestão curricular permite seguir inúmeros percursos, mas neste projeto de investigação e ação, foi analisada e colocada em prática, no âmbito da Educação Pré-escolar, uma metodologia pedagógica e curricular: a Metodologia de Trabalho de Projeto.

À Metodologia de Trabalho de Projeto está inerente uma nova forma de aprender em que a prática cria vontade de agir e de refletir. Há uma aprendizagem constante que envolve aventura, parte à descoberta e se arrisca em situações difíceis de gerir, em incertezas e procura de novos valores (Katz & Chard, 2009). A criança constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, e torna-se mais capaz de intervir socialmente.

Esta metodologia encara o currículo como um projeto de cultura e de formação (Alonso, 1996) capaz de integrar conhecimento e realidade contextual, e cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, ou seja, é uma construção social, onde criam

[60] Universidade do Minho, Portugal, saraeduardamelorieiro@gmail.com
[61] Universidade do Minho, Portugal, lurdesdc@ie.uminho.pt

ambientes de aprendizagem que favorecem a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser e a colaborar, aprender a resolver problemas e o aprender a planificar e a avaliar (Alonso, 1996; 1998; 2004a; 2005).

O Trabalho de Projeto é definido por três fases importantíssimas: a fase do planeamento e início do projeto, o desenvolvimento do projeto e a conclusão e reflexão do projeto (Katz & Chard, 2009). Esta estrutura permite que o educador seja sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um "papel de líder e facilitador, possibilitando que as crianças desenvolvam um trabalho de grande qualidade".

Numa sala aberta aos projetos, o educador responsabiliza-se por orientar as crianças nas suas aprendizagens, em que "intervém na zona do desenvolvimento das crianças (Vigotsky, 1995), ajudando-as a fazer o que sozinhas não seriam capazes de fazer" (Mendonça, 2002, p. 63), sendo que esta intervenção é influenciada pela organização do ambiente (espaço e tempo), organizado em função das necessidades das crianças, despertando e alimentando as suas iniciativas para serem progressivamente mais autónomas.

Formação e desenvolvimento profissional

Não é possível haver um ensino de qualidade, nem uma reforma educativa ou uma inovação pedagógica, caso não haja uma adequada formação de educadores (Nóvoa, 1992). O educador é imprescindível na construção e no desenvolvimento do currículo, pois é ele que toma as decisões de ordem metodológica e pedagógica (Flores & Flores, 1998), na qual detém o papel de mediador/agente do desenvolvimento do currículo, nomeadamente, na (re)construção, adaptação e mediação, trabalhando para a inovação. Desta forma, considera-se a relevância do processo de formação de educadores e a necessidade de direcionar as suas preocupações para a formação de profissionais reflexivos, autónomos, críticos, capazes de construírem, reconstruirem e co construírem a sua profissionalidade (Nóvoa, 1992).

A formação do docente é um apoio que acompanha um educador ao longo do seu percurso profissional, onde investe numa formação inicial e continuada, pessoal e profissional, desenvolvendo e colocando em prática capacidades, competências, aptidões. Para tal, é necessário atentar a um conjunto de componentes, dimensões, vertentes e práticas que, através de uma adequada integração, são fulcrais para o desempenho docente e contribuem para a formação de "profesionales más capases, autónomos, críticos, o sea, competentes" (Tejada Fernández & Carvalho, 2013, p. 8).

Componentes de Formação Profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14º): Formação educacional geral; Didáticas específicas; Iniciação à prática profissional; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional e Formação na área da docência;

Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto e Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto): estabelece uma orientação para a organização dos projetos de formação profissional e sustenta uma visão alargada da profissionalidade docente. Organiza-se em 4 dimensões integradas e interrelacionadas: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão do desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; Dimensão da participação na escola e da relação da comunidade e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida;

Vertentes da Formação Profissional: a prática constitui-se como o caminho para a entrada na vida profissional, onde cada estudante delineia o seu trajeto profissional, confrontando-se com o seus saberes, com as suas expectativas, com os seus valores e ética, construindo de, uma forma integrada e interligada, várias vertentes, como a Aprendizagem, o Conhecimento, a Socialização e a Identidade profissionais (Carvalho, Tejada Fernández, & Bueno, 2013);

Prática Pedagógica: o espaço da prática constitui-se como um primeiro contexto de construção da identidade profissional e permite desencadear processos de interpretação e reinterpretação das experiências vividas ou presenciadas. Constitui o primeiro contacto com o saber "profissional específico que se desenvolve na confluência dos saberes teóricos e das competências técnicas e pedagógicas" (Mesquita-Pires, 2007, pp. 4-5).

Metodologia

Segundo o ponto de vista metodológico, a construção e desenvolvimento deste projeto foi guiado pela metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), possibilitando a realização de um processo reflexivo, analítico e direcionado para a mudança. Esta investigação permitiu percecionar as vantagens e desvantagens da utilização desta metodologia curricular, possibilitando a investigação, ciclica e continuada, e a reflexão sobre os procedimentos utilizados e os efeitos provocados.

O foco do projeto de investigação prendeu-se no desenvolvimento e construção de um Trabalho de Projeto, no contexto de EPE, num Jardim de Infância, com um grupo constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos e estádios de desenvolvimento, necessidades, autonomia e interesses muito diferenciados.

Através da observação participante, do levantamento das necessidades das crianças e diálogos com a educadora cooperante, constatou-se que neste contexto a elaboração de trabalhos de projeto era constante, o que motivava as crianças no processo de aprendizagem de uma forma ativa, dinâmica e integrada, tendo em conta os seus interesses e as necessidades.

Foi pretendido construir, com este grupo, um projeto, segundo a metodologia em causa, que diversificasse as práticas e proporcionasse, às crianças, aprendizagens significativas e enriquecedoras, envolvendo-as ativamente nos processos de planificação, execução e avaliação de todas as atividades, para que desenvolvessem a sua autonomia e responsabilidade (Alonso, 1996; 2001; 2004a; Castro & Ricardo, 1994; Roldão, 1999). Para além da construção do projeto e da reflexão sobre as aprendizagens construídas pelas crianças, foi pretendido, também, refletir sobre a formação profissional e a importância que esta metodologia e esta experiência contribui para o desenvolvimento de competências e capacidades, refletindo sobre as práticas com a vista à melhoria. Foi pretendido, acima de tudo, criar um ambiente onde a criança e o educador sonham, aprendem e são agentes ativos nos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção e investigação foi suportado e justificado através de alguns instrumentos de recolha de dados dos contextos, que possibilitaram a investigação, reflexão, avaliação e reestruturação da prática, nomeadamente a observação participante, notas de campo, produções das crianças, diálogos com a educadora e professora cooperantes, reuniões tutoriais com a professora supervisora e reflexões semanais.

Intervenção – Construção e Desenvolvimento do Projeto

Neste contexto de Pré-Escolar foi construído e desenvolvido um projeto intitulado "A Viagem à Lua", que surgiu para dar resposta e atender aos interesses das crianças, quando por curiosidade queriam saber como era a viagem à lua: "É com um foguetão" (C10); "E como é um foguetão?" (C20); "Será que podemos fazer um?" (C16). A partir deste momento tentou-se percecionar quais os conhecimentos que o grupo detinha acerca desta temática: "Um homem andou na lua" (C1); "Usam umas coisas nas costas para respirar" (C2);"Na lua flutua-se" (C4); "As pessoas vão à lua com um foguetão" (C9). Estávamos então na 1ª fase

do TP - planeamento e início do projeto - cujo principal objetivo é "criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema" (Katz & Chard, 2009, p. 102). O educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspetiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. Nesta ocasião foram estipuladas questões que as crianças pretendiam dar resposta: "Como foi a 1.ª Viagem em que o homem pisou a lua?"; "Vamos construir a nossa história sobre a viagem à lua?"; "Vamos conhecer outra história sobre a viagem à lua?"; "Quem faz parte da viagem?"; "Como é a viagem à lua?".

Para explorarmos estas questões foram desenvolvidas atividades que proporcionassem às crianças a vivência de situações estimulantes, que mobilizassem as suas capacidades para a construção de aprendizagens funcionais, ativas e significativas, tendo em conta os seus interesses e caraterísticas (Katz & Chard, 2009), recorrendo, frequentemente, à planificação, execução e avaliação de todas as atividades. Foram realizadas atividades, utilizando recursos, procedimentos e estratégias variados, abordando uma variedade de conteúdos articulados, nomeadamente, as pesquisas, diálogos, visualização de vídeos, desenhos, construção de uma história (planificação, textualização e revisão), de ilustrações e de um livro, visitas de estudo, construção de maquetes, dramatizações, exploração de músicas, construção de um foguetão e realização de experiências. Esta corresponde à 2ª fase do projeto - o desenvolvimento do projeto - em que o objetivo central é "permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos" (Katz & Chard, 2009, p. 104). Nesta fase, o educador incentiva o uso autónomo das competências que as crianças possuem, consolidando as suas predisposições para a busca de informação e aprofundamento do tema que lhes interessa.

Para concluir, o projeto foi divulgado aos encarregados de educação e famílias, através de uma exposição e de uma peça de teatro. As crianças realizaram, também, uma avaliação final, não esquecendo que ao longo do projeto todas as atividades foram avaliadas e refletidas, onde mencionaram as aprendizagens construídas, mostrando a constante presença da integração curricular e da articulação entre os conceitos, procedimentos e atitudes. Desta forma, expuseram algumas aprendizagens que desenvolveram ao longo do projeto: "Aprendi muito com este projeto, como as figuras e os sólidos geométricos, as formas de medir, as partes que um livro tem" (C1); "Já sei o que é que os astronautas levam para a viagem à lua. Já sei como é o caminho que o foguetão faz e a força dele" (C8); "Adorei fazer o foguetão, aprendi sobre a forma dele, sobre o primeiro homem que pisou a lua, sobre a aterragem do foguetão, que ele tem várias partes" (C20). Esta fase corresponde à 3ª e última fase do TP -

conclusão e reflexão do projeto - que tem como objetivo ajudar as crianças a concluir o projeto, refletindo sobre os conhecimentos adquiridos, uma fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (Katz & Chard, 2009). As crianças comparam o que aprenderam com as questões que formularam inicialmente, analisam o contributo de cada elemento do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, bem como o nível de entreajuda.

Sonhar, Aprender e Ser: uma possível reflexão do projeto

A elaboração deste projeto propôs a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, das crianças e do educador, as relações interpessoais, a pertença, as linguagens e a significação das várias atividades desenvolvidas e das aprendizagens construídas (Ministério da Educação, 1997; Katz & Chard, 2009).

Foi objetivo inicial perceber quais as aprendizagens das crianças e as aprendizagens do adulto com o contributo do Trabalho de Projeto, tendo por base o desenvolvimento dos três verbos principais, ***sonhar, aprender e ser***. É, ainda, de referir que os resultados foram obtidos consoante os diálogos que se criavam com as crianças e pelos trabalhos que iam desenvolvendo.

Quanto ao primeiro verbo, *sonhar*, porque todas as ações e crenças se iniciam com um sonho e este é representado pelos desejos, pelos conhecimentos prévios e pelas ideias das crianças, foi essencial perceber se as crianças foram ouvidas e tidas em conta. Obteve-se respostas como: "O projeto da viagem à lua foi algo que sempre quis fazer" (C9); "Quis continuar a utilizar o PLEA, planificar, executar e avaliar e isso aconteceu" (C13);"A maior parte das atividades que fizemos fomos nós que demos as ideias" (C20). Através das suas opiniões, é possível referir que as ideias, os desejos das crianças, bem como as suas caraterísticas e potencialidades, foram tidos em conta, pelo que é essencial partir do que as crianças são e sabem, para que possam partilhar as suas interpretações, de forma a proporcionar-lhes o prazer de realizar novas experiências, valorizando, questionando e refletindo sobre as mesmas (Ministério da Educação, 1997; Coll, 2001; Katz & Chard, 2009).

Relativamente ao verbo *aprender*, houve a preocupação de perceber quais os conhecimentos adquiridos pelas crianças, nomeadamente, os conceitos, procedimentos e atitudes. Obteve-se respostas como: "Aprendi muitas coisas sobre a viagem à lua, mas também aprendi a ser mais responsável, a respeitar os meus amigos" (C2);"Aprendi a ser mais participativo, e que os projetos precisam das nossas ideias." (C11);"Com este projeto aprendi a construir um livro e um texto, a comportar na sala e fora dela e a ajudar e ser bom para os meus amigos" (C14). Face às respostas obtidas conclui-se que as crianças conseguiram aplicar as suas competências e adquirir novas, para construírem aprendizagens

significativas e com sentido (Katz & Chard, 2009). Proporcionou, também, um desenvolvimento global em que as crianças construíram as suas aprendizagens socializando e vivenciando as experiências (Ministério da Educação, 1997).

O verbo *ser* também teve um papel central pois foi essencial perceber qual a posição que as crianças tiveram e como é que interpretaram-na ao longo do projeto. Obteve-se respostas como: "Fui muito participativo, ajudei os meus colegas e dei algumas ideias" (C8);"Ajudei nas atividades, a professora às vezes só via o que estávamos a fazer" (C16);"Nas atividades tentei cumprir as regras e respeitar todas as pessoas" (C18). Este projeto acentuou na "participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho" (Katz & Chard, 2009, p. 5). Cada criança foi responsável, interlocutora, cooperou, partilhou, admitiu posições contrárias, negociou, agiu eticamente, assumiu compromissos e respeitou os vários intervenientes (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Neste projeto foi também objetivo central perceber de que forma, eu, enquanto futura profissional, em pleno processo de formação profissional, *sonhei, aprendi e fui* ao longo do projeto.

O verbo *sonhar* acompanhou-me desde o início da licenciatura, pelo que construí uma imagem de ser educador que no futuro gostava de vir a ser. O desejo de vir a ser melhor na prática foi-se modificando consoante o que ia aprendendo nas aulas teóricas. Ao chegar à prática e vivenciar pela primeira vez um contexto real e ter a possibilidade de trabalhar com esta metodologia suscitou a vontade de querer ser uma pessoa inovadora, aberta a novas sugestões, ligando a teoria e a prática, mas, acima de tudo, aprender com as crianças.

De forma a concretizar estes sonhos e estes desejos foi importante intervir e vivenciar um projeto com as crianças, na qual o sonhar levou, por sua vez, ao desenvolvimento do *aprender* através da prática e da teoria. Foram desenvolvidas várias aprendizagens contactando com a metodologia de trabalho de projeto, com o contexto de educação pré-escolar, com as crianças, com a educadora cooperante, com a professora supervisora e a com a minha colega de estágio. Aprendi a ouvir, a escutar, a observar as crianças, a ter em conta os seus conhecimentos e as suas ideias, a flexibilizar toda a ação, a planificar e a avaliar com as crianças, a integrar várias áreas de conteúdo, a proporcionar momentos significativos e aprendizagens funcionais às crianças e a refletir sobre a minha ação e postura e sobre as potencialidades destes projetos, enquanto constante aprendiz.

Também com um papel essencial foi o verbo *ser*, que me permitiu ser um futuro profissional atento, ouvinte, dinâmico, preocupado, mediador, orientador, espontâneo, flexível, um futuro educador que organiza o ambiente, que escuta, que observa e documenta

para compreender e responder, tendo em conta os interesses e os conhecimentos das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Torna-se necessário desenvolver um currículo centrado na criança e na sociedade, o que exige uma formação de educadores que aposte na flexibilidade e na valorização da sua formação moral (Braga, 2001).

Conclusão

A Metodologia de Trabalho de Projeto oferece à criança oportunidades de aprendizagem que se criam através da vivência de experiências ao nível das identidades e das relações (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). No quotidiano de uma prática construtivista, o trabalho de projeto é um espaço de liberdade, de invenção, de inovação, que permite o desenvolvimento de atividades integradas, segundo as várias áreas de conteúdo, e a construção de aprendizagens significativas para as crianças. Ocorre o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber, de saber fazer, de saber ser e de saber agir, desencadeando processos dinâmicos, onde a criança é o centro de todo o processo (Castro & Ricardo, 1994). A intencionalidade pedagógica gerou-se à volta de um projeto construtivista, que permitiu às crianças sonharem, aprenderem e serem um ser que possui um saber pessoal, valorizando-o com base em novas aprendizagens.

Este projeto e esta metodologia tiveram, também, um peso significativo para e durante a minha formação inicial, resultando na construção de um conjunto de conhecimentos e de aprendizagens, através de um processo de socialização, que permitiram emergir a base da minha identidade profissional, marcada pelo choro, pela ansiedade, pela persistência, pela alegria, pelo esforço, pela evolução, pela reflexão, pela planificação, pela inovação, entre outros. Proporcionaram momentos para sonhar, aprender e ser educador. Contribuíram a aquisição de conhecimentos e competências que orientaram e orientarão a minha prática, e, também, adotar estratégias diversificadas.

O ambiente deve ser adequado à criança e ao educador, para haver a aquisição de conhecimentos, de competências para refletir, pesquisar, comunicar, expressar, resolver problemas e trabalhar em equipa (Alonso, 2005). Este processo, que se baseou no uso de uma metodologia inovadora, que permitiu uma construção de aprendizagens significativas e uma adoção de papéis ativos pelas crianças e pelo educador, resume-se a uma frase que transmite a importância da ação/reflexão/comunicação na escola de hoje:

"Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi" (Confúcio).[62]

[62] Frase retirada do site: http://baudasmensagens.blogspot.pt/2010/01/frases-educacao.html, consultado no dia 14/04/2014, às 22:00.

Referências

Alonso, L. (1996). Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

Alonso, L. (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação (Vol. I e II). Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2001). A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

Alonso, L. (2004a). A construção de um paradigma curricular integrador. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do ensino básico personalizado: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, pp. 15-30.

Carvalho, M. L., Tejada Fernández, J., & Bueno , C. R. (2013). El prácticum en os profissionales de la educación y su influencia en la construtión de la identidade professional. atas do VI Congresso Internacional de Formación para el Trabajo. Formación para el trabajo en tiempo de crisis: Balance y prospectivas, 36 .

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). Gerir o trabalho de projecto. Lisboa: Texto Editora.

Cohen, L., & Manion, L. (1989). Research Methods in Educacion. Londres: Routledge.

Coll, C. (2001). O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: ASA.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.

Flores, M. A., & Flores , M. (1998). O professor - agente de inovação curricular. Actas do 3.º Colóquio sobre Questões Curriculares - Reflexão e Inovação Curricular.

Gâmboa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projecto. In O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Katz, L., & Chard, S. C. (2009). A Abrodagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendonça, M. (2002). Ensina e Aprender por porjectos. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). Aprender a ser educador de infância: Entre a Teoria e a Prática. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Gestão Curricular - fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Tejada Fernández, J., & Carvalho, M. L. (2013). El práticum en la formación inicial de maestros: precepciones de los tutores de Universidade de educación infantil e primaria. Atas de XII Symposium internacional sobre el prácticum y las práticas en empresas en la formación universitária: Un praticum para la formación integral de los estudiantes , pp.1583-1596.

Legislação Referenciada:

Decreto-Lei n.º43/2007: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º38 – I SÉRIE-A, 22 de fevereiro de 2007 – Componentes de Formação Profissional.

Decreto-Lei n.º240/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 - I SÉRIE-A, 30 de agosto de 2001 – Perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 201 - I SÉRIE- A, 30 de agosto de 2001 – Perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Webgrafia: http://baudasmensagens.blogspot.pt/2010/01/frases-educacao.html, consultado no dia 14/04/2014, às 22:00

“EU TAMBÉM POSSO SER ILUSTRADOR”. CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO NO DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Isabel Pereira[63]

“Eu também posso ser ilustrador”

“Eu também posso ser ilustrador”, insere-se como sendo um relato prático de um projeto de intervenção pedagógica em que o enfoque central são ilustrações dos livros infantis. Este projeto surgiu num contexto de jardim-de-infância (JI) no momento em que um grupo de crianças despertou a sua atenção para as ilustrações que figuram os livros que eles tanto apreciavam e que faziam parte da sua rotina da sala, sendo que havia uma hora específica da rotina do grupo em que era lido, por uma criança, um livro à sua escolha. Graças a este interesse despontado pelas crianças, e com o desenrolar do projeto, surge uma das atividades que consistia na construção de um livro, “Sim, Eu Posso”. Nesta atividade, as crianças “vestiram” a pele do que é ser um ilustrador, usando as suas técnicas e, também, de escritores com ajuda dos seus pais. Através deste interesse manifestado pelo grupo de jardim-de-infância, desencadeado pela questão “Quem faz as imagens dos livros?”, procurou-se abordar o livro de uma forma diferente dando a conhecer um dos seus artistas, os ilustradores, e buscando a resposta para outra das suas questões, “Que materiais os ilustradores usam?”.

Considerando a diversidade de ilustrações que agora figuram nos livros infantis, e no interesse das crianças em descobrir “quem faz as imagens dos livros”, compreendemos que se poderia trabalhar, de forma articulada, as ilustrações, enquanto forma de expressão e comunicação - com o domínio da expressão plástica. Assim, e além de se trabalhar de forma articulada as ilustrações com o domínio da expressão plástica, este tema seria muito importante no sentido de se poder despertar a atenção das crianças para o facto de as ilustrações infantis serem consideradas formas de arte plástica e também promover técnicas que os ilustradores utilizam na elaboração das ilustrações dos livros infantis. Isto porque, uma vez que o nosso mundo é rodeado por múltiplas linguagens, sejam elas artísticas,

[63] Universidade do Minho – Instituto de Educação. E-mail: isabelsofiavpereira@gmail.com

literárias, musicais, compreendemos que as ilustrações que figuram os livros infantis também são consideradas uma forma de linguagem, em que é predominante o uso do desenho e de outras formas de expressão. Este contacto com esta forma de expressão assume-se como sendo uma das primeiras linguagens que a criança pré-leitora contacta através do seu olhar e carateriza-se como sendo um elemento inclusivo do mundo literário.

Ao contrário de qualquer código escrito, a ilustração assume-se como uma linguagem universal para o leitor, pois mesmo que este não compreenda o código escrito este poderá aceder, através das ilustrações, ao enredo de que se trata o livro e assim poder compreender, mesmo que não seja na sua totalidade, a sua história.

Além deste motivo pertinente podemos ainda compreender que face à literatura para a infância são as ilustrações que assumem um papel de grande relevância, no que respeita "à selecção e de definição do (des)gosto em face de uma obra, ou até de (des)motivação para a sua leitura" (Silva, 2003, p. 7). São estas que estabelecem o primeiro contacto do pequeno leitor com o objeto livro.

São as ilustrações dos livros infantis que interagem e que impactam em primeiro lugar o olhar da criança, isto é, são as ilustrações que compõem o livro, desde a ilustração da capa, das guardas, das páginas e da contracapa, que "convidam" o pequeno leitor a conhecer e a descobrir a obra. Este elemento do mundo literário não desempenha apenas uma única função, mas, e uma vez que esta deriva e acompanha o texto escrito, esta vai desenvolvendo várias funções tais como: "o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores a capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações" (Ramos, 2010, p. 115). E, baseando-nos ainda nas caraterísticas das crianças pré-leitoras, o facto de estas adquirirem a competência de leitura primeiramente através da leitura de imagens, a ilustração reveste-se, também, como sendo uma componente importante no desenvolvimento ao nível da comunicação oral da criança.

O livro infantil caracteriza-se então, como sendo um objeto repleto não só de caraterísticas literárias e, simultaneamente, de características plásticas. Sendo que as suas características plásticas referem-se à narrativa plástica que envolve as ilustrações, nomeadamente: os elementos pelas quais estas são detentoras (e.g. o ponto, a linha, a tonalidade/luz, a cor, a textura, a perspetiva/dimensão, a escala, o movimento e a composição, entre outros) e aos quais procura conjugar; e através do uso de várias técnicas de ilustração (e.g. colagens, pintura a óleo, desenho a carvão, aguarelas, etc.), marcando assim, e de forma decisiva, "o encontro precoce da criança com as artes plásticas" (Ramos, 2010, p. 27).

Compreendemos e assumimos neste sentido, a importância que o livro infantil e os seus elementos têm para o desenvolvimento da criança e o papel que desempenha na Educação Pré-Escolar, uma vez que potencia o desenvolvimento da Área de Expressão e Comunicação usando várias linguagens múltiplas como meio de sensibilização estética. Como é referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar "É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética" (Ministério da Educação, 1997, p. 70) e proporciona ainda, o primeiro contacto da criança com a Arte funcionando assim como uma galeria de Arte.

Entendemos assim que os objetivos a nível literário cruzam-se com a área da Arte, no sentido em que partilham objetivos comuns, como o potenciar e desenvolver a sensibilidade e o gosto estético, a imaginação e a criatividade das crianças. E ainda, um meio pelo qual a criança pode contactar com diversos tipos de Arte, técnicas de expressão plástica e aumentar o seu conhecimento cultural e artístico. Assim sendo, é importante que os educadores de infância escolham livros segundo critérios de qualidade não só ao nível literário, mas também ao nível estético (Ministério da Educação, 1997), sendo que estes critérios referentes à escolha dos livros dizem assim respeito ao texto literário e às ilustrações que o compõem.

Para reforçar ainda mais esta ideia da importância da Arte na infância, podemos observar que apesar de se priorizar, na maior parte das vezes, a linguagem verbal e escrita, e uma vez que as crianças pré-escolares ainda não adquiriram a capacidade de leitura e de escrita formal, uma das linguagens mais predominantes na primeira infância que auxilia a criança na representação e compreensão do "seu mundo" (e.g. vivências, emoções, sentimentos), são as "linguagens gráficas e visuais" (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). São estas mesmas linguagens que estão diretamente relacionadas com as Artes Plásticas/Visuais.

Segundo a abordagem de Reggio Emilia, a Arte e o que ela potencia, vai mais além da abordagem instrutiva e prescritiva que é habitual ser abordado na educação pré-escolar. Na mesma linha de pensamento, a Arte é uma parte fundamental na forma como as crianças percebem e representam o mundo, isto é, a "Arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento" (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Pois, através desta, a comunicação pode ser feita de variadas formas, usando múltiplas linguagens como através do desenho, pintura, trabalhos com argila, etc.

Algumas das linguagens anteriormente referidas foram usadas ao longo do projeto de intervenção nas atividades propostas pelas crianças. Isto é, na maioria das atividades que

deram forma a este projeto, o domínio da expressão plástica esteve presente, através do uso de técnicas de expressão plástica, como desenho, pintura, recorte e colagem; e, ainda, desde o contacto com ilustrações dos ilustradores que conheceram, aumentando assim o seu reportório a nível artístico e cultural devido ao acesso à arte e à cultura a que foram proporcionados, ampliando assim o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.

Outro dos pontos fundamentais do projeto de intervenção "Eu também posso ser Ilustrador". Contributos do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento de múltiplas linguagens no Jardim-de-infância", desenvolvido junto do grupo de crianças, diz respeito à grande riqueza pedagógica que revestiu o projeto tanto a nível de aprendizagem para as crianças como a nível de trabalho para o profissional educativo. Esta riqueza para ambos os intervenientes, foi possível de acontecer tendo como base orientadora algumas das características subjacentes no que se denomina Projeto Curricular Integrado. Através desta ferramenta metodológica foi possível construir dinâmicas e metodologias de trabalho onde a criança se tornou num sujeito ativo do seu processo de aprendizagem visando algumas das suas características.

Uma dessas características diz respeito ao facto de se compreender que trabalhar na perspetiva desta ferramenta metodológica que é o Projeto Curricular Integrado, é entender o seu objetivo. Objetivo esse que consiste em "orientar a prática numa perspectiva de projecto" (Alonso, 2002, p. 70), orientando o processo de aprendizagem por uma abordagem investigativa. Esta abordagem não é só construída pelo educador, mas é construído com a criança. É assumir então a construção de um projeto aberto e flexível que vai sendo (re)construído progressivamente, de forma global e dinâmica, revestindo-se de novos saberes e conhecimentos (Alonso, 2004), permitindo assim criar "contextos significativos ou atividades integradoras que articulem as experiências de aprendizagem escolares e extraescolares à luz de um projecto integrado" (Alonso, 2004, p. 15).

Simultânea e consequentemente, outras das suas características diz respeito ao papel da criança, isto é, é assumir como principio a criança envolver-se, desde início, na construção do saber, considerando-a como construtor da sua própria aprendizagem preconizando o seu envolvimento de forma ativa na investigação e na resolução de problemas.

Concluindo esta ideia podemos considerar, então, que encarar o processo educativo como um projeto curricular integrado "é o que pode dar um sentido educativo e coerente aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos" (Alonso, 2002, p. 63) e que esta

metodologia contribui e privilegia três atitudes básicas tanto na ação das crianças como na ação dos educadores. Estas atitudes são: a investigação, a colaboração e a reflexão; atitudes estas que vão sendo sistematicamente aplicadas ao longo de todo o processo de aprendizagem até as crianças e o educador encontrarem respostas para as suas questões geradoras ou temas. Neste caso em especifico, o tema central do grupo de trabalho eram as ilustrações dos livros infantis e procurar respostas paras as suas questões centrais.

Resumindo, as características/critérios que estiveram subjacentes na construção, e nas quais o projeto de intervenção pedagógico teve como base, foram: a construção progressiva, abertura e flexibilidade que reveste o Projeto Curricular Integrado; o trabalho colaborativo, pois este é elaborado, planificado, gerido e negociado de forma participada entre todos os participantes da comunidade educativa; a contextualização, tendo em atenção as especificidades educacionais e sociais caraterístico de cada contexto; a identificação de necessidades, experiências e interesses da comunidade educativa e dos alunos de forma a que as aprendizagens sejam significativas e revestidas por um sentido pessoal, funcional e global; a construção em torno de problemas ou questões que vão sendo levantadas – questões geradoras; e, por último, "o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência" (Alonso, 2002, p. 70) que vão surgindo através das atividades integradoras que vão fazendo parte de cada projeto e que vão sendo trabalhadas "numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência" (Alonso, 2002, p.71). (interdisciplinaridade/globalização/transversabilidade).

Resultados e discussão

Uma vez que se trabalhou com base em características no Projeto Curricular Integrado, um dos resultados emerge, tal como já vimos anteriormente, no facto de a criança ter sido o centro deste projeto, "ter voz", e as suas contribuições terem eco no que gostavam de aprender, no que gostavam de fazer e nas sugestões de atividades que fizeram parte de todo o projeto.

Através das suas questões geradoras, foi possível surgir actividades integradoras revestidas de transversabilidade e interdisciplinaridade, isto é, em todas as atividades foi possível ser abordado mais do que uma área de conteúdo tal como podemos observar na figura 1. Esta figura representa o esquema das atividades sugeridas pelas próprias crianças, tornando-se assim num resultado que demonstra como é possível trabalhar no sentido de encarar a criança como um ser sujeito da sua aprendizagem e que mesmo estas atividades não dizem unicamente respeito a uma só área de conteúdo abordado.

Outro ponto a referir sobre as mesmas atividades, e como forma de compreender melhor o esquema, é que as mesmas foram sugeridas pelas próprias crianças e surgiram em seguimento de outras atividades "provocadas" pelo próprio educador de infância. Por exemplo, a atividade do Livro "Eu Posso" surgiu após a afixação de ilustrações do ilustrador William Wondriska. O objetivo do educador era criar momentos de apreciação de outros trabalhos do mesmo ilustrador e perceberem que tipo de técnicas e cores que este ilustrador frequentemente utilizava nas suas obras.

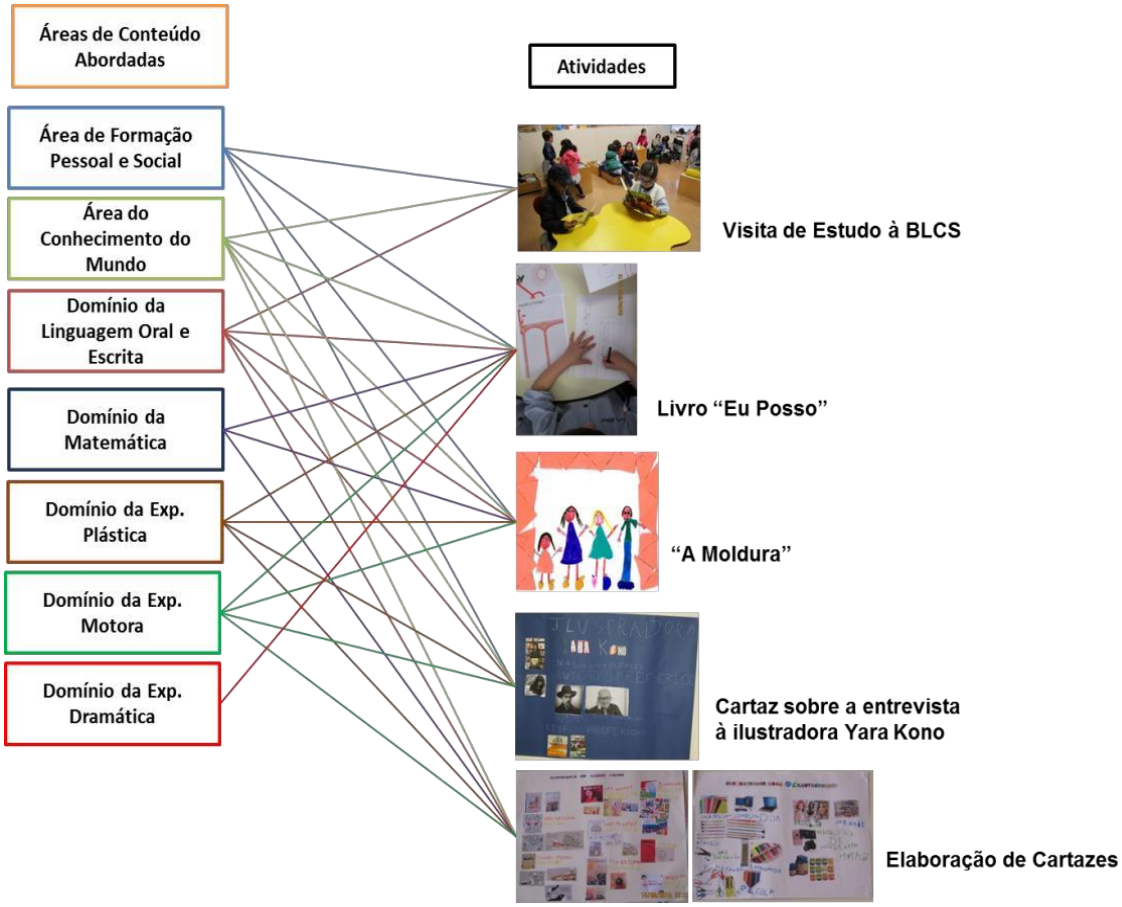


Figura 1 Esquema das atividades sugeridas pelas crianças

A partir, então, da observação das crianças às ilustrações e após uma conversa "informal" em grande grupo em que as crianças apresentaram as suas ideias sobre que tipo de cor o ilustrador gostava, eis que surge a ideia da construção do livro "Eu posso" por parte de uma criança quando esta fez uma inferência sobre as ilustrações que estava a observar: "Penso que ele gosta muito de cor-de-laranja, porque usou aqui a mesma cor que usou no outro livro (referindo-se ao livro que trouxera-mos da biblioteca). Olha Isabel tenho uma ideia, podíamos fazer o desenho da ilustração que mais gostamos". Esta ideia acabou por contagiar todo o grupo, pois começaram todos a nomear qual era a ilustração que tinham gostado e a que queriam desenhar.

Assim, e perante o entusiasmo do grupo, foi acordado entre todos que cada um iria desenhar a ilustração que mais gostou, usando as suas cores preferidas para pintar e que, tal como o ilustrador tirou fotos à filha, a educadora tiraria também fotografias a cada um para completarem os seus desenhos. Foi ainda nesta conversa que ficou acordado entre todos a realização do livro "Eu posso.", vindo este título da frase que a menina do livro iniciou a sua história, dizendo "I Can".

Compreendemos, portanto, que o papel do educador não é e não deve ser de assumir um papel de um adulto autoritário e transmissivo do saber mas, sim, um mediador que orienta o processo educativo, procurando sempre criar um ambiente participativo e democrático, em que todos têm voz.

Outro resultado relevante que surgiu através da diversidade e flexibilidade de propostas de aprendizagem que despontaram no desenrolar do projeto, e que não só permitiram o desenvolvimento da criatividade, a curiosidade, a projeção individual, mas acima de tudo criaram aprendizagens significativas e funcionais em todas e cada uma das crianças envolvidas. Neste sentido, registámos o colmatar de algumas necessidades específicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente de uma criança (5 anos) que, no início do ano letivo, ainda desenhava o esquema corporal em forma de girino e, no final do projeto, já desenhava de forma completa. Sublinha-se, ainda, o enriquecimento pessoal e social (cognitivo, afetivo, cultural,…) proporcionado pelo contacto com a Arte e com a expressão plástica, com obras de ilustradores de renome e contacto direto com os próprios ilustradores, exploração e manipulação de vários tipos de materiais.

Figura 2 Evolução no desenho do esquema corporal



Resultados e discussão

Compreendemos que o facto de se proporcionar momentos em que a criança pode contactar com livros de qualidade não só ao nível literário, mas também plástico, é encarar que através deste contacto a criança desenvolve o seu reportório artístico e cultural, pois, atualmente a ilustração dos livros infantis é considerado uma forma de Arte.

Uma vez que a linguagem gráfica/visual se torna numa das linguagens mais predominantes na primeira infância que auxilia a criança na representação e compreensão do "seu mundo", a Arte torna-se num elemento importante no seu desenvolvimento global. Isto acontece porque a criança pode comunicar essa representação e compreensão, usando múltiplas linguagens. Assim sendo, é importante proporcionar na educação pré-escolar momentos em que a criança contacte com várias formas de Arte e que através desta área cultural é possível a criança desenvolver várias aprendizagens. Verificámos, com a realização deste projeto, que as ilustrações dos livros infantis se tornam num tema inclusivo, integrador e transversal. Por norma, não é um tema muito usual de ser abordado, mas através deste projeto percebemos como ele é uma fonte de várias aprendizagens e, uma vez que é através das ilustrações (e das imagens) que o olhar da criança é captado, é importante que o educador seja capaz de assumir e usar esta ferramenta como fonte de aprendizagem.

Outro ponto relevante que concluímos está relacionado com o trabalho pedagógico que é desenvolvido nos contextos do Pré-escolar. Isto é, é importante frisar que qualquer tipo de projetos que sejam desenvolvidos na educação de infância são e devem ser projetos abertos, dinâmicos e flexíveis, assumindo a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Compreendemos então que o educador deve assumir um papel de mediador no processo educativo e este deve ter como função central "estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos" (Alonso & Silva, 2005, p. 7). Tendo, como base, o papel de cada interveniente e procurar criar um ambiente democrático em que todos são valorizados e respeitados.

Referências bibliográficas

Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". Revista do GEDEI, nº5, 62-88.

Alonso, L. (2004). A construção de um paradigma curricular integrador. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L., & Silva, C. M. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In M. d. Roldão, & L. Alonso, Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão. Edições Almedina.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Ramos, A. M. (2010). Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em Diálogo. Porto: Tropelias & Companhia.

Silva, S. R. (Novembro de 2003). Das Palavras às ilustrações: Uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico. Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], Nº12, 7-16.

OS SONS – DESAFIOS DE UMA PLANIFICAÇÃO PROJETUAL EM CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cláudia Vaz[64], Mariana Cunha[65], Ângela Silva[66], Sónia Correia[67]

Introdução

O trabalho que aqui apresentamos é o relato de uma experiência vivida em contexto de creche, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), no Instituto Politécnica de Leiria (IPL, Leiria-Portugal) e na Unidade Curricular Prática Pedagógica – contexto de creche.

A unidade curricular de Prática Pedagógica possibilitou-nos o contacto com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e 36 meses, numa instituição particular de solidariedade social, de cariz religioso, ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2015-2016 (entre os meses de setembro 2015 e janeiro de 2016). A finalidade desta unidade curricular é proporcionar aos mestrandos o desenvolvimento de competências, atitudes e conhecimentos necessários ao desempenho de um educador de infância em creche.

A lógica supervisiva inerente a esta unidade curricular coloca em interação os estudantes, o educador cooperante (o educador de infância titular do grupo de crianças), o professor supervisor (docente da escola superior) e, ainda, em alguns casos, outros intervenientes (exemplo: auxiliares da ação educativa). Pretende-se nesta interação desenvolver uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem vivenciados (ou a vivenciar) pelas crianças e pelos adultos, no sentido de promover o pensamento reflexivo dos futuros (e dos atuais) profissionais de educação e, ainda, uma relação entre a prática vivida e a teoria.

[64] Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. claudiasofiavaz@hotmail.com

[65] Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. mariana-cunha@hotmail.com

[66] Educadora de infância /Diretora Pedagógica/Centro Social Paroquial dos Pousos. angela.creche@gmail.com

[67] Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/ Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação/Grupo Projeto Creche (IPL/ESECS/NIDE/GPC). sonia.correia@ipleiria.pt

Ao longo do semestre, a reflexão queia sendofeitaeosdesafiosquesurgiam no sentido de desenvolver competências profissionais começaram a revelar que, gradualmente, se foi alterando a visão do que é ser criança nesta etapa de vida e do que é o trabalho pedagógico em contexto de creche. Pouco a pouco as crianças foram tendo mais espaço para manifestarem os seus interesses, mais tempo para usufruírem das experiências que viviam, e, o adulto foi assumindo um papel de maior cuidado e atenção sobre aquilo em que as crianças mais investiam. O adulto passou a necessitar de estarmais disponível para observar em vezde impor e mais flexível ao ponto de aceitar mais incertezas na sua planificação. É neste sentido, que o desafio pensado no seio da equipa supervisiva de planificar as últimas duas semanas de prática pedagógica numa lógica projetual (MALAVASI & ZOCCATELLI, 2013) se revelou crucial para uma melhor compreensão desta forma de agir pedagógica em creche.

Assumir este desafio entusiasmou-nos mas implicou gerirmos algumas indefinições do que poderiam ser as atividades a propor ao grupo durante duas semanas. Na verdade, nem sempre se torna fácil em creche desenvolver uma ação educativa centrada nas crianças e desenvolvida com (e a partir) delas, sem sabermos de antemão qual o caminho a seguir. Algumas questões surgiram inicialmente: quais os interesses do grupo? Como a partir daí poderemos desenvolver um trabalho em projeto adequado às suas idades? Terá sentido uma planificação semanal "fechada"? Como se planifica a partir dos interesses? Poderemos antecipar possíveis "caminhos" a fazer com as crianças? Como? …

A reflexão feita a partir das observações do grupo nas várias semanas de intervenção fez perceber que as sonoridades eram algo que envolvia a maioria das crianças do grupo. Havia registos das crianças a produzirem sonspor sua iniciativa, não só com objetos musicais como paus-de-chuva, paus-de-trovoada e flautas mas também com outros materiais, como objetos de plástico da casinha e caixas de cartão. Os livros e jogos que produziam sons também tinham preferência por parte das crianças.

Partindo dos interesses das crianças com sons observámos, registámos e inferimos acerca das curiosidades das crianças sobre a problemática. Procurando dar continuidade e ampliação às explorações das crianças fomos construindo gradualmente uma planificação em projeto, ou seja, construída gradualmente com base nas interações que as crianças estabeleciam com os objetos.

Objetivos

Os objetivos do trabalho foram os seguintes:

- experimentar exercícios de planificação-intervenção mais centrados nos interesses das crianças;
- desenvolver competências de observação, registo e reflexão sobre as ações das crianças.

Metodologia

Como ponto de partida, vemos em conta o já observado interesse das crianças porobjetosque possuíampotencialidadeparaproduzirsons A partir deste interesse, esboçámos uma planificação aberta (isto é, com inúmeras possibilidades de descoberta por parte da criança e como tal mais do que um caminho possível a desenvolver). Perante objetos com sonoridades, definimos em equipa esta planificação, sustentada pela estratégia pedagógica "O Cesto dos Tesouros".

O "cesto dos tesouros" caracteriza-se por ser um cesto grande e redondo, recheado com objetos feitos com materiais naturais e do uso quotidiano e com elevado apelo sensorial e manipulativo, selecionados para estimular todos os sentidos da criança (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006). Assim, organizámos um cesto dos tesouros composto por objetos do quotidiano com potencialidades sonoras, de forma a conseguirmos perceber as reações das crianças. Tal como referem os autores

> "(...) começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças, que então são desenvolvidas em experiências concretas de aprendizagem. Através da documentação, reflexão (…) as crianças são guiadas para experiências mais profundas (…) construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo (...) que as ajudam a extrair um sentido do ambiente (LEEKEENAN, 1999, p. 255).

A observação das crianças a interagir com o cesto foi uma grande aliada para planificarmos as propostas educativas seguintes combasenos seus principais interesses. Para isto, foi necessário recorrer a diversas formas de registo e reflectir acerca dos processos vividos com e pelas crianças (ver figuras 1 a 13).

Numa primeira fase, colocámos o cesto dos tesouros no centro da área da manta, e observámos/documentámos as reações das crianças a este novo elemento da sala (figuras 1 e 2). Conseguimos perceber que a maioria das crianças tinha interesse por objetos que continham algo no seu interior que provocassem barulho (figuras 3 e 4) e nos objetos que produziam som ao baterem uns nos outros (figuras 5 e 6).



Figura 1 – LD descobre Cesto dos Tesouros



Figura 2 – Crianças descobrem o interior do Cesto dos Tesouros



Figura 3 – MO apercebe-se que os ovos amarelos têm algo no seu interior



Figura 4 – AF experimenta a sonoridade do frasco com guizos no interior



Figura 5 – LD bate com a tampa da cafeteira e reage ao som com surpresa e olhando para o adulto



Figura 6 – T bate com os rolos de cartão um no outro

Assim, questionámo-nos sobre como poderíamos ampliar estas curiosidades das crianças continuando a oferecer-lhe um papel ativo, como poderíamos envolver a família e ainda, como poderíamos divulgar as aprendizagens das crianças.

Depois de aferidos os principais interesses das crianças, pensámos sobre como poderíamos prolongá-los. No dia seguinte, começámos por manter o cesto dos tesouros na sala, mas retirámos os objetos pelos quais as crianças não tinham demonstrado tanto interesse: no seu lugar colocámos novos objetos, entre os quais instrumentos musicais (harmónicas, maracas, flauta, triângulo). Observámos as crianças e conseguimos perceber que estas demonstravam uma curiosidade pelo modo de funcionamento dos instrumentos musicais de sopro (figuras 7 e 8), pelo que encorajámos as crianças a explorarem e a descobrirem-nos.



Figura 7 - MO experimenta o som da flauta



Figura 8 - EB experimenta o som da harmónica

Considerando que a participação da família assume uma elevada importância na ação educativa desenvolvida em creche (STOER & SILVA, 2005), pedimos a colaboração de familiares. Desejávamos que os mesmos pudessem contribuir com os seus saberes musicais trazendo às crianças novos desafios através de interações com novos objetos e outros adultos. Algumas famílias puderam colaborar e trouxeram instrumentos musicais para tocarem, cantarem e mostrarem às crianças o seu modo de funcionamento. As crianças tiveram oportunidade de experimentar os diferentes instrumentos trazidos. Como podemos observar na figura 9, as crianças descobriram que o som do trompete era diferente consoante os pistões em que premiam. Na figura 10, as crianças acompanhavam a música "O balão do joão" com os seus instrumentos musicais em conjunto com os familiares que levaram guitarras e

cantaram. Por fim, proporcionamos às crianças a oportunidade para a construção de objetos sonoros (ver figura 11), e para contactar com outros intervenientes da instituição partilhando sonoridades.



Figura 9 – MC descobre a sonoridade do trompete



Figura 10 - Crianças acompanham a música "Balão do João com instrumentos musicais



Figura 11 – T e MO constroem objetos sonoros



Figura 12 – Crianças dão um "concerto" na sala do berçário



Figura 13 – Crianças do jardim de infância partilham os saberes musicais com o grupo

As crianças que manifestaram vontade de sair da sala para tocar, dançar e cantar foram acompanhadas por alguns adultos a várias salas, tanto berçário como salas de jardim de infância (ver figura 12). Em jardim de infância, as crianças mais crescidas partilharam connosco os seus saberes musicais (ver figura 13).

Tendo em conta que estávamos na fase final da Prática Pedagógica a experiência culminou com a divulgação da mesma à restante comunidade educativa através de umfolheto informativo distribuído aosfamiliarese de um vídeo sobre o projeto. Foram as formas encontradas de possibilitar acesso à comunidade educativa tanto do desenvolvimento desta planificação projetual, realizada com base nos sinais das crianças, como das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Resultados e discussão

Nesta experiência concreta, verificámos que as curiosidades das crianças se centraram maioritariamente nos objetos que continham algo no interior e que, ao serem abanados, produziam som; nas formas de funcionamento de instrumentos musicais de sopro (harmónicas e flautas); e nos objetos que produziam som ao baterem uns nos outros. A partir daqui, a envolvência de todos os intervenientes educativos fluiu de forma espontânea e natural, numa perspetiva integradora da criança, adulto e contexto (Vasconcelos, 1998). A partir desta realidade, foi mais simples compreender a importância da colaboração da família e de outros intervenientes do processo das crianças, e ainda, a importância de documentar e divulgar o trabalho desenvolvido em creche.

Sentimos que esta experiência tinha potencialidade para continuar e para aprender mas, devido à calendarização do semestre, tal não foi possível. Ainda assim, o principal resultado que podemos encontrar é a facilidade com que a criança se envolve quando centramos o olhar nela e quando partimos delas para uma planificação numa lógica projetual.

Conclusões

Este exercício de planificação, intervenção e documentação realizou-se em apenas duas semanas mas permitiu-nos compreender que em creche é possível centrar o olhar nas crianças e planificar a partir delas. Estando atentas às suas ações podemos compreender quais as conexões que realizam e criar oportunidades para ampliar as suas oportunidades de aprendizagem. Percebemos que as crianças dão-nos dados para construirmos um currículo mais descentrado do adulto e dos temas, e assumir um carácter mais projetual.

Refletimos ainda que assumir uma atitude de descoberta sobre a criança e de pesquisa teórica, um trabalho em colaboração numa equipa alargada e uma comunicação

autêntica e constante são dimensões determinantes para a concretização deste tipo de trabalho em contexto de creche. São, por isso, competências essenciais a desenvolvermos enquanto futuras profissionais de educação.

Referências bibliográficas

DEBBIE LEEKEENAN & JONATHAN NIMMO. Conexões - uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. Termo In: Carolyn Edwards. As cem linguagens da criança. 3.ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELINOR GOLDSCHMIED & SONIA JACKSON. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2.ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALAVASI & ZOCCATELLI. Documentar os projetos nos serviços educativos. 1.ª edição.Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.

STOER & SILVA. Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005.

TERESA VASCONCELOS. Qualidade e projecto na educação pré-escolar. 1.ª edição. Lisboa: Ministério da Educação, 1998. 125.

Agradecimentos

Não podemos deixar de agradecer às nossas crianças que nos mostraram que todos os dias são uma aventura e que todos os dias nos iluminaram com os seus sorrisos e mimos e nos ajudaram a construir aprendizagens que ficam para a vida.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM GRUPOS HETEROGÉNEOS

Ana Mendonça Silva[68], Assunção Folque[69]

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada [PES] em creche e jardim de infância. Os pressupostos teóricos que orientaram este trabalho sustentam-se naperspetiva sócio histórica de Vygotsky, tomando especial relevância o conceito de zona de desenvolvimento potencial (ZDP), a qual destaca a importância das interações da criança com os outros mais competentes, adultos ou crianças.

Vygostky através da sua teoria sócio histórica concebeu duas linhas de desenvolvimento: a linha biológica que está relacionada com os processos de crescimento característicos da espécie humana e com o amadurecimento da criança; e a linha cultural que tem origem social e resulta da interação dos processos biológicos com os processos culturais, isto é, resulta da interação do sujeito com o meio, que evolui do plano social para o individual.

Vygotsky (1930/1991) dá enfâse à interação das crianças com seres mais competentes, podendo ser crianças mais velhas ou adultos, o importante é que seja um ser mais experiente para que possa atuar na ZDP. Através da ZDP, Vygotsky apresenta-nos dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que se refere ao desenvolvimento que já foi conseguido, em que a criança consegue resolver os problemas de forma autónoma e o desenvolvimento potencial que se refere ao desenvolvimento em que a criança necessita da ajuda/colaboração de um ser mais competente para resolver os problemas, uma vez que não é capaz de resolvê-los de forma autónoma, sendo a ZDP a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento humano (Vygotsky, 1930/1991; Werle & Ahmad, 2011; Santos, Moreira & Vasconcellos, 2010; Mason & Sintra, 2010).

Em termos educativos, a conceção de Vygotsky realça a importância dos processos de interação nas salas de atividades como forma de promover a ZDP, acabando por apresentar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem como: a imitação, a colaboração, a tutoria e aprendizagem entre pares (Dias & Bhering, 2005).

[68] Creche e Jardim de infância "O Jardim dos Palhacinhos". E-mail: anamsilva.25@gmail.com

[69] Universidade de Évora. E-mail: mafm@uevora.pt

A forma como a escola tem tradicionalmente organizado os grupos/turma, agrupando as crianças por idade, vem restringir a possibilidade das crianças interagirem com crianças de níveis de desenvolvimento diferentes, empobrecendo assim a sua aprendizagem. Embora a composição dos grupos de crianças heterogéneos em termos etários seja discutida, analisada e estudada a nível internacional, em Portugal ainda existem poucas investigações sobre esta temática.

O interesse por esta temática ganha também relevância numa realidade social que evoluiu e onde se observa o empobrecimento do convívio intergeracional no seio da família e da comunidade. As famílias alargadas têm vindo a reduzir, a taxa de natalidade tem diminuído drasticamente; por outro lado a participação da criança no espaço público onde interagia informalmente com crianças de diversas idades também tem sido cortada por razões que se prendem com questões de segurança. Assim, as crianças passam a ter menos contacto com crianças de diferentes idades que era oferecida na família ou na comunidade; esta realidade leva a que nos interroguemos sobre a forma como organizamos os grupos nas instituições para a infância dos nossos dias.

Diversos são os autores que dão o seu contributo e se debruçam sobre a temática da heterogeneidade etária nos grupos escolares (Katz & Chard, 2009; Katz, 1995; 1998), bem como a contribuição da interação entre crianças de diferentes idades na educação (Dias e Bhering, 2005; Werle e Bellochio, 2012; Niza, 1998), referindo o papel do educador enquanto promotor das interações entre crianças de diferentes idades.

Esses estudos realçam a riqueza das interações entre crianças de diferentes idades, referindo que os grupos heterogéneos fomentam a diversidade (Bhering, Barbosa & Dias, 2002; Werle & Bellochio, 2012), proporcionam diversas experiências de aprendizagem, a troca de pontos de vista, e as crianças aprendem umas com as outras independentemente da sua faixa etária – aprendizagem cooperada. Para além disso, alguns autores defendem que a interação com crianças de diferentes idades desenvolve valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito, a aceitação da diferença (onde a criança se torna um cidadão menos individualista) e elevam os níveis de autoestima das crianças (Werle & Ahmad, 2011).

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (M. E., 1997) realçam a vantagem desta organização dos grupos para a aprendizagem das crianças. No âmbito dos modelos pedagógicos mais disseminados em Portugal, realçamos também a perspetiva do Movimento da Escola Moderna onde a composição dos grupos com heterogeneidade etária é uma das condições que:

> (...) visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (Niza, 1992). (Folque, 2014).

Objetivos

Este trabalho tem como objetivos compreender o processo de aprendizagem em grupos com heterogeneidade etária e compreender a perspetiva dos adultos (pais, auxiliares e educadoras) sobre esta temática; conhecer os grupos de crianças e o contexto de intervenção e potenciar as interações entre crianças de diferentes idades. Por fim visa contribuir para uma reflexão pedagógica sobre a constituição dos grupos de creche e de jardim-de-infância enquanto elemento estruturante das interações e experiências de aprendizagem.

Metodologia

Optamos pela metodologia de investigação-ação, que, como nos refere Mesquita-Pires (2010), trata-se de um aspeto fundamental no desenvolvimento profissional do educador/professor, uma vez que o leva a refletir sobre a sua prática e por conseguinte a melhorar a sua intervenção.

Identificados os objetivos, efetuamos a recolha e análise de dados utilizando diversos instrumentos: a observação participante, o caderno de formação (inclui registos em notas de campo, reflexões e projeção da ação semanal), as planificações e ainda questionários a pais e profissionais.

O caderno de formação foi o instrumento utilizado na PES para descrever, refletir e projetar sobre a nossa intervenção educativa. Nele constam descrições selecionadas das diversas situações vivenciadas ao longo da PES, devidamente refletidas com base em referenciais teóricos. Este instrumento é composto pelas notas de campo diárias, de natureza descritiva e pelas reflexões semanais onde se efetivava a dimensão reflexiva suportada teoricamente e a dimensão projetiva; este instrumento de trabalho permitia refletir e projetar a nossa ação futura tendo em conta a análise e reflexão realizadas. Trata-se, portanto, de um instrumento de produção própria que contribuiu para uma construção contínua de saberes. Este instrumento foi analisado no sentido de responder aos objetivos do estudo. É importante referir, que as situações observadas e registadas não são a totalidade das situações que ocorreram no contexto de creche e de jardim de infância, mas sim as que conseguimos e as

que consideramos ser mais relevantes registar num contexto de resposta a múltiplas dimensões da PES.

As planificações foram elaboradas em cooperação com as educadoras cooperantes dos contextos de creche e de jardim-de-infância. Serviram como apoio para melhorar a organização da nossa prática, pois ao elaborá-las pudemos refletir e interrogarmo-nos sobre como iríamos organizar o grupo nas diversas situações do dia; pudemos refletir sobre o que seria melhor para o grupo, naquele momento e pudemos estruturar a nossa intervenção ao longo da PES no que diz respeito à promoção de situações entre crianças de diferentes idades.

O caderno de formação e as planificações, sendo instrumentos de natureza diversa, complementaram-se na medida em que os registos e reflexões decorria do que constava nas planificações, e estas, por sua vez, eram realizadas tendo em conta os dados e as reflexões registadas no caderno de formação. Importa ainda referir que ao elaborarmos as planificações tivemos em conta os seguintes aspetos: a concepção da planificação não enquanto instrumento rígido mas como um guia da nossa intencionalidade educativa e da organização da intervenção; irmos ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (observados na prática e posteriormente registados no caderno de formação); atender às diversas áreas de conteúdo; promover situações de interação entre crianças de diferentes idades nos diversos momentos da rotina.

Com o objetivo de recolher a perspetiva dos pais e dos profissionais sobre a heterogeneidade etária dos grupos, recorremos a questionários. O questionário apresentado aos pais procurou recolher informação sobre se a metodologia da organização dos grupos foi ou não um fator que influenciou a escolha da instituição; conhecer a perspetiva dos pais sobre os benefícios da interação do seu filho com crianças idades diferentes; recolher informação sobre situações experienciadas no grupo heterogéneo que poderiam ter originado novas aquisições. O questionário apresentado às educadoras e auxiliares de ação educativa, procurou conhecer as suas perspetivas e experiência com grupos heterogéneos; conhecer as implicações e exigências dos grupos heterogéneos no meio educativo.

A PES decorreu em dois grupos de crianças da mesma instituição: o grupo de creche era composto por 15 crianças (oito têm entre os 24-36 meses, cinco têm entre os 18-24 meses e dois têm entre os 12 e os 18 meses); o grupo de jardim de infância tinha 20 crianças (uma tem 3 anos, doze têm 4 anos, cinco têm 5 anos e duas têm 6 anos). Os dados deste trabalho incidem sobre 45 dias de observação-intervenção no contexto de creche e 60 dias de observação no contexto de jardim de infância.

Resultados e discussão

No contexto de creche, observámos, registámos e analisámos 27 situações de interação entre crianças de diferentes idades.

Das 27 situações observadas, 16 ocorreram de forma espontânea e 11 ocorreram através do incentivo e apoio do adulto. Esta discrepância, embora não muito significativa deve-se a dois fatores: a estimulação e vivência por parte dos adultos dos valores como o sentido de cooperação, interajuda e partilha nos diferentes momentos da rotina levou a que as crianças se fossem apropriando destas atitudes e assumindo este modo de relacionamento com os pares; O planeamento de situações em que as interações entre crianças de diferentes iidades nos diferentes momentos da rotina diária das crianças seriam promovidas (ex: colocar crianças de idades diferentes sentadas lado a lado nas refeições).

Ao analisar em que situações é que predominavam as interações entre crianças de idades diferentes, verificamos que registámos um maior número de situações (12) durante o tempo explorações/propostas/brincar.

> Quando chegou [o T. (2:5)], estavam algumas crianças sentadas debaixo daa mesa com uma toalha por cima (formando uma tenda). O T. (2:5) assim que o pai o coloca no chão, vai a correr a gritar de felicidade espreitar para ver quem lá estava (tal como o colegas costumam fazer quando fazem este jogo), algo que há uns meses atrás era impensável no T. (2:5). (In relatório de observação participante em creche II -11mar 2013)

Seguiu-se os tempos das refeições (8).

> O T. (2:5) que se encontra na mesma mesa que eles, estava a observá-los e ria-se com eles. Aproveitei esta boa disposição do T. (2:5) para pedir ao D. (2:7) "D., tenta também dar o segundo prato ao T., ele nunca o come, e ele está a gostar dessa brincadeira que estás a fazer com a S., pode ser que ele assim coma". Após alguma resistência, o T. (2:5) abriu a boca para o D.(2:7) lhe colocar na boca o garfo com um pedaço de batata cozida. (in relatório de observação participante em creche II – 18 a 22mar2013).

Este aspeto deve-se ao facto de serem os momentos do dia onde as crianças interagem mais a pares, e por serem momentos onde normalmente ocorrem mais

problemas/conflitos, situações com as quais as crianças necessitam da ajuda de um ser mais competente para os resolverem, remetendo-nos assim para a ZDP.

No contexto de jardim de infância, registaram-se 14 situações entre crianças de diferentes idades em interação, das quais 2 ocorreram através do incentivo e do apoio do adulto e as restantes 12 situações ocorreram por iniciativa da criança. Neste contexto, ao organizar as situações observadas tendo em conta os momentos diferenciados da rotina diária, verificamos que registámos um maior número de situações (7) durante o momento de explorações/ propostas/brincar.

> As crianças estavam a fazer o quadro da família. O Pe. (3:4) o mais novo da sala, estava ao lado da C. (4:8) a olhar para o desenho dela e a desenhar na folha dele. A C. (4:8) apercebe-se que o Pe.(3:4) estava a fazer "riscos", "Pe. a fazer riscos? É para fazeres a família. FA-MI-LI-A! Eu ajudo-te, primeiro fazes a cabeça que é redonda, uma bola, assim, vá faz! E ele fazia, agora o copo, depois dois tacos para fazeres os braços,
> assim e assim", (à medida que ia explicando desenhava com o seu dedo
> na folha do Pe.) e o Pe.(3:4) ia desenhando, apesar de não fazer a figura humana com os membros todos juntos, fez a bola e os traços na folha tal como a C. (4:8) lhe indicou (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15maio2013).

Muitos são os autores que defendem que a heterogeneidade fomenta e promove nos diversos atores do processo educativo: o enriquecimento pessoal, social e cultural, a inclusão, a cooperação e a diferenciação, estando assim sempre presentes na vida social das crianças o sentido de preocupação para com o outro, bem como o sentido de interajuda e de cooperação.

Deste modo, fez parte da nossa intervenção a promoção dos diversos valores atrás mencionados, que desde sempre foram estimulados e promovidos nos diferentes momentos da rotina diária em ambos os contextos.

No momento do acolhimento, identificámos como objetivo: "Incentivar as crianças a apoiar os colegas na separação dos pais de manhã; Permitir que se criem laços maiores de afetividade com os pares através da receção das crianças por outras crianças" (in objetivos para o acolhimento – planificação diária cooperada em creche II – 25fev2013). O momento do acolhimento é um momento muito importante para a criança e para os pais porque se vão separar e até para o educador que terá de receber ambos da melhor forma possível, de modo

a que todos se sintam seguros e confiantes, e por isso, criamos estratégias que permitissem tornar este momento mais acolhedor para as crianças (neste caso para as mais novas). E o acolhimento feito por crianças mais velhas acabou por ser uma estratégia bem conseguida. Para a criança mais velha que acabou por desenvolver o seu sentido de interajuda e preocupação para com o outro, e para a criança mais nova que acaba por se sentir mais tranquila e segura nesse momento difícil de separação.

> O Mi.(4:6) é uma criança que apresenta alguma dificuldade em separar-se dos pais. E hoje, mais uma vez, não foi exceção. O S. (5:1) […] apercebeu-se que o Mi. (4:6) estava abraçado à mãe a chorar e disse-lhe: "Mi., não choles, olha hoje vamos brincar muito, temos o castelo para construir!! Queles vir brincar comigo e ajudar-me a montar?". O Mi. (4:6) continuava abraçado à mãe. O S. (5:1) insistia "anda ajudar-me!", e o Mi. (4:6), largando lentamente a mãe, foi ajudar o S. (5:1) . (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 15maio2013).

No momento do reforço alimentar desenvolvemos o sentido de grupo, por se tratar de um momento em grande grupo, de convívio, onde aproveitávamos para dialogar com as crianças sobre o que íamos realizar durante o dia, ou sobre assuntos escolhidos pelas crianças, assuntos esses que muitas vezes eram experiências ou vivências das crianças. Aproveitamos também este momento para desenvolver o sentido de cooperação. "Incentivar as crianças a ajudarem o adulto em algumas tarefas, como: distribuir a comida pelos colegas" (in objetivos para o reforço alimentar – planificação diária cooperada em creche II – 20fev2013).

No momento das explorações, das propostas e do brincar, no contexto de creche, evidenciamos duas modalidades de processos de aprendizagem que potenciam a aprendizagem das crianças: a colaboração e a imitação;

> A exploração da água, hoje foi planeada para as crianças que ainda não a tinham realizado, como o T. (2:4), o P. (1:11), o A. (2:00) e o J. (1:11). Como são as crianças mais novas da sala, optei por pedir a duas crianças mais velhas para me ajudarem e para mostrarem aos amigos aquilo que aprenderam quando estiveram a explorar a água. Ter convidado a M. (3:00) e o T. (3:00), permitiu que o A. (2:00) se envolvesse e explorasse os vários materiais que existiam, que bebesse a água vezes sem conta, o que antes era impensável

> nele. Hoje, tentava imitar o que os outros faziam, explorando de diversas formas os materiais que existiam na caixa com água (in relatório de observação participante em creche II – 25fev2013 a 1mar2013).

No contexto de jardim de infância evidenciamos a tutoria entre pares e colaboração entre pares.

> M., o que achas de escolhermos um padrão, por exemplo, o padrão pode ser uma bola verde, vermelha, verde, vermelha, e colocamos sempre assim as bolas no fio.", a M. (4:4), concordou. "Escolhe então o padrão que queres fazer", ela escolheu bola vermelha, bola amarela. "Agora que já escolheste podes colocar as bolas no fio". Deixei-a fazer o colar e fui dar apoio à Al. (4:4). Entretanto, a J. (4:6) apercebeu-se que a M. (4:4), colocou as duas primeiras peças, e não saia dali. "M. precisas de ajuda?", "sim, não consigo fazer isto", "é fácil, colocaste primeiro a bola vermelha, depois a amarela, agora colocas a vermelha, depois a amarela.". A M. (4:4) ia colocando uma a uma, e antes de colocar olhava para a J. (4:6) e esta afirmava com a cabeça que ela estava a fazer bem (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 30abril2013).

No momento da higiene, o processo de aprendizagem mais observado no contexto de creche foi a imitação, e no contexto de jardim de infância foi a colaboração entre pares. Neste momento, o nosso objetivo era desenvolver a autonomia nas crianças: a despirem-se, a vestirem-se a lavarem as mãos, os dentes e a limparem-se através do incentivo verbal do adulto ou de uma outra criança mais velha: "pedirei às crianças mais velhas, que ajudem as mais novas a fazer a higiene, pedindo-lhes por exemplo, que ajudem o P. a lavar os dentes, fazendo os gestos para o amigo imitar" (in planificação diária cooperada em creche II – 21fev2013).

> Fui com a L (2:1) e com o D (2:6) à casa de banho fazer a higiene da manhã. Ambos usam fralda, no entanto, o D. (2:6) já faz as necessidades na sanita e já pede ao adulto para ir à casa de banho quando sente vontade. Ajudei o D. (2:6) a sentar-se na sanita, e peguei na L. (2:1) ao colo para lhe mudar a fralda. Ela começa a protestar a dizer "não, não aqui não!", e perguntei-lhe se queria fazer na sanita como o D.?, respondeu-me que sim. Despia, tirei-lhe a fralda

> que estava seca, e sentei-a na sanita (in relatório de observação participante em creche – 25fev2013 a 1mar2013)

No momento das comunicações, em ambos os contextos, desenvolvemos o sentido de partilha, onde as crianças partilhavam umas com as outras aquilo que estiveram a fazer durante a manhã, bem como aquilo que mais e menos gostaram de fazer. No contexto de creche, criamos algumas estratégias que permitiram as crianças mais novas a participar neste momento.

> " […] iremos projetar na parede as fotografias que foram tiradas naquela manhã, de forma a dinamizar este momento e também como forma de permitir que todas as crianças participem, inclusive as mais novas" (in planificação diária cooperada em creche II – 11mar2013).
>
> Nos momentos das comunicações as crianças mais velhas eram também incentivadas a ajudar as mais novas a relatar o que estiveram a fazer: "irei pedir às crianças mais velhas que ajudem a relembrar as crianças mais novas […] sobre o que estiveram a fazer" (in planificação diária cooperada em creche II – 26fev2013).

No momento do almoço, o processo de aprendizagem mais observado foi a colaboração entre pares. Algumas crianças mais novas melhoraram a sua postura à mesa, começaram a comer tudo, a experimentar novos alimentos, a utilizar os talheres, a utilizar a faca para cortar sólidos.

> […] seria importante para o G. (4:4) começar a comer sozinho de forma a adquirir alguma autonomia no momento das refeições.. A C. (4:8) a certa altura levanta-se da mesa e vai ter com o G. (4:4) "queres que eu te ajude? Vá mastiga o que tens e engole, mas primeiro mastiga o que tens aí, com calma para não te engasgares. O peixe faz bem, tens de gostar de peixe, olha eu gosto. Prova agora este bocado, vês é bom" (in relatório de observação participante em jardim-de-infância II – 13 a 17maio).

Em ambos os contextos, os processos de aprendizagem nas interações entre crianças de diferentes idades mais observados foram: tutoria entre pares, imitação, colaboração entre pares.

As análises dos questionários revelaram existir uma grande predisposição para o trabalho com grupos heterogéneos por parte da comunidade educativa que considera esta forma de organização como um benefício para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para a equipa educativa com quem desenvolvemos a PES a composição de crianças em grupos heterogéneos é vista como um elemento promotor do desenvolvimento das crianças. No entanto, toda a equipa é unânime, quando refere que os grupos heterogéneos exigem uma diferenciação em relação aos tempos, ao espaço, aos materiais e à constituição dos grupos nos diversos momentos da rotina diária como forma de respeitarem os interesses e necessidades de cada criança. Esta forma de organização dos grupos exige uma atenção e reflexão constante de todos os intervenientes no processo educativo. Esta forma de organização é um fator benéfico para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, e é fundamental que o educador fomente e promova nas crianças, o sentido de cooperação, interajuda, partilha, de grupo e de preocupação para com o outro. É igualmente importante a existência de um ambiente que privilegie a participação das crianças no processo de aprendizagem, que a criança seja livre de manifestar os seus interesses e as suas necessidades bem como a oportunidade da criança brincar, explorar e descobrir. Também para que ocorram os momentos de aprendizagem entre crianças de diferentes idades é importante que o educador os promova. Esta forma de organização exige um maior envolvimento e um maior esforço dos educadores, uma vez que neste tipo de grupos existem ritmos e estilos de aprendizagem diferente, devendo os educadores apresentar "objetivos bem determinados, métodos de ensino e aprendizagem alternativos, ensino flexível e a organização em pequenos grupos" (Sanches cita Meijer, 2005, p.136).

A organização do grupo, em pequenos grupos e individualmente, nos diferentes momentos do dia é para a equipa educativa uma forma de dar resposta a esta forma de organização.

Relativamente à opinião dos pais, a decisão foi unânime ao referirem que as interações com crianças de diferentes idades permitem que a criança se desenvolva mais rapidamente e que desenvolva diversas competências sociais. Referem ainda que esta forma de organização dos grupos, proporciona a vivência e a partilha de experiências mais diversificadas. "[…]a S. desenvolveu muitas capacidades neste grupo, por via da imitação" […] eles aprendem muito a ver os procedimentos de uns e outros, principalmente dos mais velhos" (in questionários).

Conclusões

Baseando-nos nos dados obtidos através da observação e registo no contexto de creche e de jardim de infância, constatamos que o facto de um grupo de crianças ser constituído por crianças de diferentes idades acaba por ser uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: para as crianças mais velhas que desenvolvem múltiplas competências/valores sociais; para as crianças mais novas que têm oportunidade de desenvolver competências e conhecimentos através da observação e imitação, ajuda, apoio, colaboração e tutoria de outras crianças que já adquiriram as competências para as novas situações.

Em ambos os contextos, o momento da rotina diária onde se observaram mais situações entre crianças de diferentes idades foi o momento das explorações/propostas/brincar, uma vez que é neste momento que as crianças realizam novas descobertas, onde surgem novos problemas e por isso, necessitam mais da ajuda de um ser mais competente e onde há uma maior interação com crianças de diferentes idades.

Com este estudo identificamos três modalidades de processos de aprendizagem: imitação, tutoria entre pares e colaboração entre pares, em contexto de creche e tutoria entre pares e colaboração entre pares em contexto de jardim de infância.

Apesar das vantagens evidenciadas, é importante referir que a organização dos grupos em grupos heterogéneos em termos etários exige uma reflexão constante por parte do educador, pois esta organização exige uma diferenciação em relação à constituição dos grupos nos diversos momentos da rotina diária, de forma a conseguirem respeitar as necessidades de todas as crianças. Esta flexibilidade na vivência das rotinas diárias implica por seu lado um trabalho em equipa bem articulado.

Através da realização deste trabalho acreditamos que a organização do grupo em grupos heterogéneos em termos etários constitui uma proposta pedagógica em prol de uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

DIAS, Julice & BHERING, Eliana. A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*,2005, vol. VI, nº1, pp.23-47.

FOLQUE, Maria Assunção. *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

KATZ, Lilian. *The Benefits of Mixed Age Grouping. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Champaign, maio 1995.

KATZ, Lilian. *The benefits of the mix. Child Care Information Exchange*, Redmond, pp.46-49, novembro 1998.

KATZ, Lilian & CHARD, Sylvia. *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

MASON, Jana & SINHA, Shobha. Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo vygostkiano de aprendizagem e desenvolvimento. In B. Spodek (Org.) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. (pp.301-332).

MESQUITA-PIRES, Cristina. A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: Revista de educação*, Vol.2, pp. 66-83, 2010.

NIZA, Sérgio. *Modelos curriculares para a educação de infância: O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. Porto: Porto editora, 1998.

SANTOS, Cássia & VASCONCELLOS, Ana. Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento das crianças na creche. *Educação em foco*, nº16, pp.115-116, 2010.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo, Livraria Martins Fontes editora, 1991. WERLE, K. & AHMAD, L. Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do Núcleo de Educação infantil IPÊ Amarelo In *atas X Congresso Nacional de Educação: I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação*, Curitiba, set 2011, (pp. 14573-14582).

WERLE, K. & BELLOCHIO, Claudia. Infâncias-músicas-multietariedade: que sons estão sendo produzidos/ construídos? In *atas IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, 29jul a 1 agosto 2012, (pp. 1-9).

CONTRIBUTOS DO PROJETO PROCUR PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O VALOR DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Cidália Alves[70], Luísa Alonso[71]

Introdução

Problematizando as questões do papel da criança na organização pedagógica e curricular e da formação docente, particularmente na Educação de Infância, apresentamos uma investigação que, inserida num projeto de doutoramento, teve como objeto de estudo um Projeto iniciado, nos anos noventa do século XX, na formação de educadores/professores na Universidade do Minho e que, desde então, se tem adaptado e contribuído para as políticas educativas e formativas e para as práticas pedagógicas, privilegiando sempre os seus princípios construtivistas, ecológicos e socio-críticos em que o constructo de integração assume centralidade. Falamos do *PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social*, cujo contributo para se repensar, entre outros aspetos, o papel da criança, as formas de organização pedagógica e a formação docente se demonstrou ao longo dos últimos anos, atravessando várias fases e incidindo em diversos contextos, nos quais a Educação de Infância assume particular evidência.

O Projeto PROCUR iniciou-se em 1990 na formação inicial e especializada de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico na Universidade do Minho, atravessando várias fases e contextos de desenvolvimento, mas mantendo sempre traços identitários fortes que lhe permitiram adequar-se e recriar-se perante novos cenários políticos e práticos da educação e formação em Portugal e permanecer até à atualidade.

Essa maleabilidade e flexibilidade permitiu-nos caracterizá-lo e situá-lo num contexto de inovação educativa em que a integração curricular desempenha um papel de destaque (ALVES, 2016). Tendo por base o constructo de Projeto Curricular Integrado (PCI), concretizado na realização de Atividades Integradoras, desenvolvidas com recurso à Metodologia de Investigação de Problemas, o PROCUR apresentou-se, desde sempre, como um Projeto formativo, desenvolvido na formação de educadores e professores na Universidade do Minho em articulação com os processos educativos nos contextos escolares,

[70] Instituto de Educação - Universidade do Minho, cidaliaalves@ie.uminho.pt
[71] Instituto de Educação - Universidade do Minho, alonso@ie.uminho.pt

desenvolvendo-se maioritariamente em contextos de Jardim-de-Infância e Escolas Básicas. Nesta comunicação, centramo-nos nos resultados de investigação referentes a contextos de Educação Pré-escolar.

Os resultados da investigação apontam para a atualidade e pertinência do PROCUR ao se perpetuarem no tempo alguns obstáculos que no início do Projeto se evidenciavam, nomeadamente as questões da fragmentação do conhecimento e da distinção demarcada entre teoria e prática, visíveis ao nível das práticas pedagógicas de educadores e professores, mas também na organização da própria formação profissional docente.

Objetivos

Movidos pelo objetivo geral de analisar, compreender e perspetivar o PROCUR enquanto Projeto de inovação curricular, delineámos três objetivos específicos que nortearam a investigação.

Em primeiro lugar, procurámos situar historicamente o Movimento para compreender o seu significado e o seu papel na mudança educativa. Em segundo lugar, pretendemos sistematizar o modelo curricular integrado que serviu de base ao desenvolvimento da Experiência. Em terceiro e último lugar, procurámos averiguar os traços de identidade do Projeto e as suas influências nas políticas educativas e formativas e nas práticas pedagógicas. Para além disso, procurámos perceber as repercussões futuras que poderá ter ao nível da inovação educativa e os constrangimentos que terá de enfrentar.

Metodologia

Tendo por base os objetivos acima enunciados, optámos por uma investigação de índole qualitativa (FLICK, 2005) em que o estudo de caso (MORGADO, 2013) com uma abordagem de investigação histórica nos pareceu o método mais adequado à natureza das questões que nos orientaram.

Com efeito, recorremos a uma técnica de investigação baseada em métodos múltiplos (COHEN e MANION, 1990) que, por um lado, nos permitiu a abrangência desejada para a pesquisa e, por outro lado, nos possibilitou a sustentação e credibilização do estudo.

Apostando na triangulação de procedimentos, fontes e técnicas de recolha e análise de dados, optámos por um estudo interativo e integrado entre os dados provenientes do legado documental e os dados respeitantes aos testemunhos dos obreiros do Projeto. A revisão de literatura, a pesquisa documental e a realização de entrevistas a informantes-chave constituíram os procedimentos de recolha de dados. A análise de conteúdo configurou-se uma técnica de análise de dados, provenientes de quatro tipos de fontes de informação: fontes

primárias[72], fontes secundárias[73], fontes complementares[74] e testemunhos diretos dos participantes no PROCUR[75].

Especial relevância nos merecem, neste momento, os dados provenientes da análise de 120 projetos curriculares integrados, a partir da qual selecionámos aqueles que foram desenvolvidos em contextos de Educação Pré-escolar nas várias fases de desenvolvimento do Projeto[76] e o testemunho dos educadores de infância e professores que participaram na Experiência.

Resultados e discussão

Iniciamos esta apresentação e discussão dos resultados de investigação com as palavras da Professora Luísa Alonso, coordenadora do Projeto PROCUR:

> a abordagem de PCI surge como uma proposta teórico-prática para a inovação dos processos curriculares, tornando-os mais integrados, flexíveis e participados, através de metodologias que colocam professores e alunos numa atitude de construção activa e crítica do currículo e do conhecimento que o consubstancia, em interacção com a realidade (ALONSO, 1998, p. 450).

Parece-nos, assim, claro que o trabalho em torno do PCI foi a forma encontrada, no PROCUR, para encarar de maneira integrada as várias dimensões da escola. A isso se refere o testemunho de um dos informantes-chave, quando menciona que:

> "a forma de agregar todas estas ideias [princípios e valores do PROCUR] foi através da construção de um projeto curricular integrado".

Esta abordagem entende o currículo enquanto projeto global que permite concretizar os temas transversais do currículo nacional em problemas significativos para determinados grupos e/ou crianças, articulando as componentes do currículo, os vários ritmos, estilos e

[72] Contêm informação direta sobre o processo de génese, desenvolvimento e avaliação do PROCUR (documentos de fundamentação, organização e monitorização).

[73] Documentos que analisam, interpretam e comentam aspetos mencionados nas fontes primárias (estudos de investigação, relatórios externos e publicações realizados sobre o PROCUR).

[74] Produções científicas de autores que mobilizam um conjunto de teorias e saberes relacionados com temas relevantes para o PROCUR.

[75] Provenientes da realização de doze entrevistas a vinte e sete informantes-chave.

[76] Delineámos cinco fases de desenvolvimento do Projeto PROCUR: 1.ª fase (1990 a 1993); 2.ª fase (1994-1998); 3.ª fase (1999-2003); 4.ª fase (2004-2007); 5.ª fase (2008-atualidade).

ciclos de desenvolvimento e aprendizagem e a relação da instituição educativa com a comunidade envolvente.

Decorrente de um trabalho colaborativo entre crianças/alunos e educadores/professores, assume-se, neste modelo curricular, a existência permanente e sistemática de processos de reflexão, ação e investigação em que as questões da Tabela 1 se configuram pontos de partida para a indagação "de forma a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes" (*IDEM*, *IBIDEM*, p. 434).

Questões	Dimensões a contemplar
Quem somos?	Caracterização do contexto; Identificação das necessidades e potencialidades; Definição dos princípios educativos;
Quais as nossas prioridades de ação?	Designação de um núcleo globalizador que integre os problemas a investigar; Delimitação das questões geradoras que especifiquem os problemas de investigação e simultaneamente permitam alternativas ou possíveis soluções;
O que pretendemos?	Definição de finalidades e objetivos a conseguir com o projeto; Construção de um mapa de conteúdos global;
Como e quando vamos conseguir?	Sequencialização e interligação das atividades integradoras; Reflexão sobre a abordagem metodológica a utilizar; Previsão de recursos humanos e materiais; Calendarização.
Como nos organizamos?	Tomada de decisões sobre a coordenação e organização das equipas; Previsão de trocas de experiências e de comunicação entre as diversas equipas; Definição de formas de participação de pais e restante comunidade;
Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?	Investigação/avaliação contínua do projeto; Regulação, reformulação e melhorias constantes;
Como saberemos o que conseguimos?	Avaliação final e sumativa dos resultados do projeto;
Como e quando vamos partilhar e comunicar o trabalho?	Definição das formas e dos meios/recursos a utilizar para divulgar o trabalho desenvolvido.

Tabela 1. Questões para a construção do PCI (Baseado em ALONSO, 1998)

Tendo por base estas questões, recolhemos e analisámos PCI representativos das diferentes fases e contextos de desenvolvimento do PROCUR que estudámos, primeiramente, numa perspetiva global (120 PCI) e, num segundo momento, numa aborgadem mais detalhada (20 PCI).

Recuperando os PCI analisados numa perspetiva global, desenvolvidos em contextos de Educação Pré-escolar, temos os apresentados na Tabela 2.

Área temática	**Contexto de desenvolvimento**	**Núcleo globalizador**	**Algumas questões geradoras**
Educação para a valorização do património	Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Lemenhe	À descoberta do património local	O que se relaciona com a Sra. do Carmo? O que se relaciona com a Qt. do Caracol? Que valores desportivos existem na nossa freguesia?
	Jardim de Infância Lar D. Pedro V	Os claustros	Como são os nossos claustros? Como mostrar?
	Escola do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância da Sé	O mundo conhecer para o meio compreender	O que é o sistema solar? Como é o planeta azul? Em que continente vivo e que países fazem parte dele? O que é que posso apreender sobre o meu país?
	Jardim de Infância de Magarão – Avintes	Quem somos?	Quem sou eu? Como é a minha escola? Como é a rua da minha escola? Como é a minha cidade?
	Infantário Nuno Simões	De colher em colher, vamos aprender	Que tipos de colheres existem? O que podemos fazer com as colheres? Para que servem as colheres?
	Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância da Póvoa de Lanhoso	De mãos dadas por uma vida melhor	Como vamos preservar a Natureza? Como vamos melhorar a nossa escola? Como vamos proteger o nosso Património?

Educação ambiental	Jardim de Infância de São Cláudio de Barco – Caldas das Taipas	Como envolver a comunidade educativa num projeto educativo? A agricultura	O que é a agricultura? Quais os alimentos que se produzem? Em que espaços se cultivam? Quais os animais que são necessários? Que técnicas/utensílios agrícolas são utilizados? Quais as tradições ligadas à lavoura?
	Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Lemenhe	Vem descobrir o ambiente	O que existe na Natureza? De onde vem e para que serve a água? Porque é que às vezes chove e às vezes faz sol? O que existe no céu? O que fez o Homem à Natureza?
	Escola do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Século	Alberto na Antártida	Como são as nossas avós? As famílias são todas iguais? Onde vivemos? Como é o nosso planeta? O que tem o nosso planeta? A vida do Pinguim: Como são? Como nascem? Onde vivem?
Educação para a literacia	Jardim de Infância Vila Verde	Qual a importância dos livros no Jardim de Infância e no contexto familiar?	Porque é que as crianças não procuram a área dos livros? É possível estimular as crianças a contarem histórias? Como incentivar os pais a contarem histórias aos filhos? Como estimular as crianças a brincar com a linguagem?
Educação para a cidadania	Escola do 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância da Sé	O enigma de um país por descobrir	Procuro – Junto dos outros…no meio da natureza…por entre as tradições… Encontro-me… Reconheço-me…
	Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância São Cláudio – Antas	Passo a passo, quero: conhecer-me e conhecer os outros e a minha localidade	Quem sou eu? Como me relaciono com os outros? Como é a minha localidade?
Educação para a saúde	Jardim de Infância de Guisande	Higiene para todos	Porque nos lavamos? Quais os cuidados a ter com os alimentos? Porque devemos manter a escola e a casa limpas?
Educação para a pluralidade de vivências e tradições	Jardim de Infância da Meadela	Porque é mágica a nossa cidade?	Qual é a festa mágica da nossa cidade? Que segredos escondem o nosso mar e o nosso rio? Como era e como é a nossa cidade?
Educação para o consumismo	Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Chavão	Poupar está nas tuas mãos	Como gastar o dinheiro? Compro ou não compro? Os produtos têm qualidade e segurança? Dinheiro para quê? Como poupar dinheiro? Acredito ou não na publicidade?
Educação em Ciência	Misericórdia de Cucujães (IPSS)	Mise explora os enigmas da Ciência!	Como vamos explorar os enigmas da Ciência? O que sabemos sobre a Ciência e o que podemos fazer para promove-la na nossa escola? O que queremos saber e experimentar?

Tabela 2. PCI desenvolvidos em contextos de Educação Pré-escolar

Representativo da análise detalhada realizada a 20 PCI, selecionamos o Projeto "Mise explora os enigmas da Ciência" (Tabela 3).

Questões para a construção do PCI	Evidências
Quem somos? *(Caracterização do contexto e princípios educativos)*	*Caracterização do contexto:* A Misericórdia da Vila de Cucujães situa-se em Oliveira de Azeméis e "é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, direccionada para a área da educação e apoio à infância, que integra três níveis educativos: Creche e Jardim de Infância e '1.º Ciclo'. Também tem o ATL que dá resposta às necessidades sentidas". *Princípios educativos:* Autonomia, cooperação, investigação, espírito crítico e experimentação científica.
Quais as nossas prioridades de ação? *(Justificação do núcleo globalizador e das questões geradoras)*	- "Depois de recolhidas as informações acerca do contexto em análise, expondo as potencialidades e as necessidades (…) conseguimos estabelecer e definir as nossas prioridades de acção, a que chamamos de finalidades. Perante este cenário foi possível encontrar um núcleo globalizador para o projecto".
O que pretendemos? *(Finalidades e objetivos, competências e mapa de conteúdos global)*	*Finalidades e Objetivos:* Reaproveitar e criar um espaço onde as crianças possam intervir, investigar e agir: Laboratório; Levar as crianças a criar um laboratório na escola, com materiais recicláveis que vão ao encontro dos seus interesses pela investigação e pela ciência; Abrir o laboratório a toda a comunidade escolar e ao meio envolvente - forma de divulgação da ciência através de feiras e exposições da ciência*;* Promover o uso da ciência em todas as áreas do saber, desenvolvendo atividades integradoras; Colmatar a falta de acesso à cultura científica por parte das crianças e famílias; Fomentar a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças melhorar a qualidade da interação com a realidade natural; *Competências (transversais):* Relacionamento interpessoal e de grupo, métodos de trabalho e de estudo, procura e tratamento de informação, pensamento crítico, comunicação verbal e não-verbal, resolução de problemas científicos. *Mapa de conteúdos global*: Os conteúdos são listados por disciplinas curriculares e respetivos blocos, com base nas orientações para o pré-escolar e para o 1.º Ciclo. Para cada valência da IPSS (creche, pré-escolar e 1.º ciclo) são apresentados os respetivos conteúdos. Existe ainda um mapa de conteúdos por atividade integradora em que "no intuito de demonstrar a [sua] globalidade [e a] integração dos vários conteúdos a serem trabalhados [se apresentam],sob a forma de "rede", os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceptuais referentes às questões geradoras".

Como e quando o vamos conseguir? *(Atividades integradoras, metodologia, recursos e calendarização)*	*Atividades integradoras*: Mise constrói o *laboratorium*; Mise faz experiências no *aboratorium*; Mise apresenta a Feira da Ciência. *Metodologia*: "Um Projecto Curricular Integrado baseia-se numa metodologia de Investigação-Acção, devendo o mesmo ser planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes (alunos, professores, comunidade educativa). Assim sendo, deve constituir um espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e um espaço de negociação de ideias, de objectivos e de pressupostos. Como tal, deve envolver activamente os

	alunos e professores na investigação de temas e problemas e ampliar o seu campo de interesses em relação aos problemas e articulado com as diferentes áreas do saber e com as diferentes dimensões da criança. Por outro lado, deve partir e basear-se no diagnóstico das necessidades e em trono de problemas ou questões pessoal e socialmente relevantes a serem investigadas e resolvidas a fim de transformarem a realidade social. Não menos importante, a importância da adequação e relevância das actividades integradoras a serem desenvolvidas que permitem aos alunos serem construtores activos e autónomos no seu processo de aprendizagem.
Como nos organizamos? *(Coordenação e gestão, participação da comunidade)*	*Coordenação e Gestão:* "Com o intuito de tornar este projecto integrado, para que todas as áreas curriculares sejam trabalhadas de uma forma equilibrada, os conteúdos terão de ser explorados, nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente desde a creche ao 1º ciclo, compreendendo competências de diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Torna-se fulcral, a articulação vertical e horizontal do próprio currículo, com o intuito de potencializar e dar continuidade às aprendizagens, numa lógica de sequencialidade progressiva, em vez de uma acumulação de conteúdos que não estão articulados e contextualizados com as aprendizagens que a criança vai fazendo ao longo do seu percurso, não só escolar, mas ao longo da vida". "Poderão existir momentos de partilha e articulação entre as equipas de Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo, às quais à coordenadora de cada nível fará a ponte entre eles. Existem experiências de aprendizagens que envolvem mais uns níveis de ensino, isso devido à complexidade das próprias actividades. Todavia, é de ressalvar que os vários níveis de ensino participam de acordo com a sua faixa etária podendo também existir quinzenalmente uma tarde, onde todos as crianças envolvidas tenham um momento de partilha das suas aprendizagens, bem como o desenrolar do projecto em si, de forma a que este mantenha a sua unidade e coerência". *Participação da comunidade*: "A participação da comunidade também será um marco importante para o sucesso deste projecto, ou seja, é fulcral que a comunidade escolar participe activamente nas actividades experimentais no laboratório".

Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? *(Investigação/formação, avaliação contínua e formativa)*	*Investigação/formação*: "O Projecto Curricular Integrado constitui um instrumento importante, quer para a escola quer para o educador/professor e alunos, uma vez que permite o desenvolvimento dos saberes e competências inerentes a diferentes níveis de decisão e de contextualização através de recursos continuados de investigação, intervenção e reflexão". "O Projecto Curricular Integrado pressupõe por parte de todos os intervenientes que o elaboram atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes tendo sempre em conta os princípios e as finalidades definidas no mesmo". *Avaliação contínua e formativa*: "Na realidade, todo este processo apoia-se num clima de negociação activa e construtiva tanto de alunos como de professores que está sempre em constante mudança e transformação, resultantes da investigação-acção e reflexão, podendo o Projecto Curricular Integrado ser alterado ou até mesmo (re)construído". Procederemos "ao registo de opiniões, por parte de alunos e professores, sobre o decorrer do projecto, sobre aspectos positivos e negativos, para se se justificar proceder a uma reformulação. No decorrer de cada actividade será proposto aos alunos e professores, debates, reuniões de orientação do projecto e também interpretações orais e escritas do que já foi realizado e do que há para realizar, registos, dossiês pessoais dos alunos e professores, sendo também realizados questionários sobre as actividades e o desenrolar do projecto, para assim sabermos o que estamos a conseguir e como o estamos a conseguir".
Como saberemos o que conseguimos? *(Avaliação final e sumativa)*	Na última fase do Projeto "realiza-se a avaliação sumativa, onde reuniremos todas as informações recolhidas ao longo do projecto, comparando o grau de consecução atingido com as finalidades/objectivos terminais propostos, que será avaliado através dos trabalhos dos alunos e sua exposição na Feira da Ciência, nos posters explicativos, nos relatórios e inquéritos aos elementos envolvidos no projecto e na organização e "execução" da Feira da Ciência".
Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?	Um projeto "ganha visibilidade quando é partilhado e comunicado à comunidade educativa. Assim sendo, ao longo de todo o nosso projecto (…) há uma divulgação do trabalho desenvolvido de modo a partilhá-lo com todos os intervenientes directos (todos os alunos da escola e professores) e indirectos (encarregados de educação, pais e comunidade envolvente) desde o seu início, até à sua conclusão, através de reuniões e debates, com os pais e com os parceiros sociais, no início de todo este processo de construção, e também com o registo fotográfico e de vídeo contemplando todas as suas fases, para ser dado a conhecer no final deste"; "através de uma maqueta a três dimensões do laboratório, que os alunos de todos os diferentes níveis de ensino vão criar e expor no corredor de entrada da escola"; através de uma "versão *online* do Jornal de Parede, criada nas aulas de TIC, sendo também este actualizado semanalmente e a criação de folhetos informativos sobre as actividades a realizar no laboratório e possível inscrição para visualizar as experiencias no laboratório"; através da "inauguração do laboratório, idealizado e realizado pelos alunos, e a abertura deste a toda a comunidade".

Tabela 3. Projeto Curricular Integrado "Mise explora os enigmas da Ciência"

O projeto curricular analisado na Tabela 3 foi construído na última fase de desenvolvimento do PROCUR e assume-se como um contributo importante para o entendimento do Projeto na atualidade, adotando uma metodologia de investigação-ação colaborativa e tornando-se o trabalho de investigação de FERREIRA (2015) no âmbito da sua dissertação de mestrado, sendo dinamizado no contexto prático que o mesmo apresenta.

Esta tónica nos processos de integração curricular evidenciada pela análise dos PCI é corroborada pelo discurso dos participantes no PROCUR que assumem a sua persistência no desenvolvimento atual da sua atividade profissional:

> "Claramente é a integração curricular que marca, que deixa um cunho forte em mim".
> "O conceito de integração (…) é algo que nunca mais voltei a deixar na minha vida".
> "Continuo a viver na ideia de que o conhecimento precisa de ser articulado e integrado, senão não vale a pena".
> "Ainda faço trabalho de integração".
> "Somos quatro professores. Temos um projeto único, com as mesmas atividades integradoras, com as mesmas questões geradoras, subquestões".

Da mesma forma, o testemunho dos educadores/professores remete-nos para a valorização dos contextos de proveniência da criança, a construção colaborativa do conhecimento e a importância dos processos metacognitivos.

> "A minha prática passa muito também por (…) ter em conta os contextos, os conhecimentos prévios".
> "Quando, por exemplo, surge uma ideia de uma atividade, eu procuro sempre ir conversar com as crianças".
> "Tentamos sempre que eles [alunos] participem e estamos sempre a chamar por eles".
> "Esta visão (…) da construção colaborativa do conhecimento é uma coisa que aparece (…) na minha prática".
> "A questão dos processos metacognitivos (…) experimentarmos um determinado percurso de aprendizagens, mas refletir sobre eles, como é que lá chegamos, que resultados tivemos, como é que conseguimos aprender isto, como é que descobrimos (…) o pensar sobre o aprender".

Com efeito, pela análise dos PCI e dos relatos apresentados, podemos considerar que, embora "num contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante pelo 'tsunami' legislativo constante e pela avalanche de tarefas e responsabilidades com que são obrigados a lidar diariamente, os professores conseguem encontrar, intrinsecamente e na relação com os outros, energia e motivação para prosseguir o caminho do profissionalismo" (FLORES, 2014, p. 228), assumindo a integração curricular um enfoque primordial na tentativa de dotar as instituições e os processos educativos e formativos de práticas inovadoras que lhes permitam a melhoria da qualidade educativa/formativa que oferecem.

Conclusão

Pelo que expusemos, parece-nos legítimo considerar que o PROCUR constitui um referencial de inovação curricular e pedagógica, contribuindo para tal o seu modelo curricular que, assente em perspetivas construtivistas, ecológicas e socio-críticas, coloca o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem e atribui ao professor o papel de mediador entre as conceções prévias e os novos conhecimentos e entre a cultura quotidiana e a cultura escolar.

A integração curricular conseguida, entre outros aspetos, através do trabalho em torno de projetos curriculares integrados, possibilita contrariar questões como a fragmentação do conhecimento por áreas disciplinares e a distinção marcada entre teoria e prática, realidades sentidas no início do Projeto mas que parecem subsistir passados 25 anos da sua génese.

O PROCUR assume-se, desta forma, como um contributo importante para se repensarem as práticas pedagógicas e as políticas educativas atuais, nomeadamente ao nível da Educação Pré-escolar, mas também para se refletir sobre a organização da própria formação dos Educadores de Infância.

Referências bibliográficas

ALONSO, L. Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. 1998. Volume I e II (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Metodologia) - Universidade do Minho, Braga.

ALVES, C. Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa. 2016. 412 pp. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho, Braga.

COHEN, L. e MANION, L. Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.

FERREIRA, G. Construção de uma cultura de projeto numa comunidade de aprendizagem através do Projeto Curricular Integrado. 2015. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa) - Universidade do Minho, Braga.

FLICK, U. Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor, 2005.

FLORES, A. (coord.) Profissionalismo e liderança dos professores. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014.

MORGADO, J. C. O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

CONTEXTOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA – PAPÉIS E ATORES

Lúcia Cunha[77], Fernando Pereira[78]

Introdução

A atualidade (consideremos as duas últimas décadas), que a literatura científica melhor designa por "pós-modernidade", é um tempo de profunda mudança social. Todo o tempo é tempo de mudança e, neste sentido, a pós-modernidade não é distinta. O que é distinto, quiçá, é a velocidade de mudança, a vertigem emergente de fenómenos como a globalização e a revolução digital e todas as suas incontáveis e incomensuráveis implicações.

A educação e o processo educativo estão, naturalmente, no cerne desta vertigem. O contexto social atual é marcado por locais e processos de socialização (e de educação) muito diversificados. A reflexibilidade da pós-modernidade na conceção de Beck, Giddens e Lash (2000), em que reflexibilidade é sinónimo de imprevisibilidade dos fenómenos e não de ações e práticas refletidas, amadurecidas e testadas cultural e socialmente, introduz uma miríade de oportunidades mas também de riscos.

Todo o educador, seja ele profissional ou familiar, carrega consigo interrogações sobre o seu desempenho como educador e sobre o bom caminho (digamos assim) do seu educando. Todo o verdadeiro educador se interroga sobre o processo educacional, não tendo como o evitar. Há, todavia, ideias e pressupostos que podem ajudar a mitigar e viver melhor com essas interrogações, como sejam: as ideias inspiradoras do paradigma interacionista de Mead (Blumer, 1982) em que todos os indivíduos são atores maiores do seu próprio desenvolvimento; as ideias emergentes do desenvolvimento ótimo de Erikson (Erikson, 1972), em que, identidades saudáveis e funcionais resultam mais facilmente de contextos educacionais e de socialização também eles saudáveis e funcionais; e, por fim, a

[77] Mestranda em Ciências da Educação-Especialização em Animação Sociocultural da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal, lucyflavius2@gmail.com

[78] Instituto Politécnico de Bragança; Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE); Núcleo de Investigação e Intervenção do Idoso da Escola Superior de Saúde de Bragança (NIII), fpereira@ipb.pt

assunção de vantagem em promover a plasticidade do ego referidas por Mendes (Mendes, 2001) como forma dos indivíduos melhorarem a sua eficácia (e a sua felicidade) face à vertigem de mudança a que estão sujeitos.

É neste contexto societário que, pensamos, deve ter lugar a reflexão sobre o processo educacional das crianças. É tudo isto que está implícito à ideia de educação de qualidade na qual a criança participa ativamente no seu próprio processo educativo (Luís, Sofia, & Santos, 2015).

A educação como referência

A educação é um aspeto central do ser humano e da sociedade. A sua conceção e definição não é, contudo, fácil e consensual.

Lenhard parte do funcionalismo de Durkheim em que a educação é entendida como "a ação exercida, pelas gerações maduras, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, com a intenção de socializá-las" (Lenhart, 1985: 7). Este autor sublinha que esta conceção se cinge à ação de pessoas "maduras" sobre pessoas "imaturas" e critica os seus pressupostos: de que há um momento que os indivíduos atingem um grau de maturidade ideal; de que não há interação entre crianças, nem interação entre adultos; e que não compreende a ação que as crianças podem exercer sobre os adultos. Lenhard (1985) ajuda-nos a entender que é através da socialização que os indivíduos se tornam membros da sociedade, interiorizam valores e aprendem padrões de comportamento social; acrescenta que a socialização se faz por "participação e por comunicação", e que é um processo que "nunca se completa" e que "o velho ainda deve ser capaz de se ajustar às novas condições de vida".

Bertrand (1991:11) refere que as teorias da educação incluem, sempre, "o ângulo de visão de quem as propõe" e que se trata de "uma seleção pessoal de um investigador" que "constrói uma representação da realidade educativa". Este autor cita Carls Rogers defendendo que "é o educando que constrói os conhecimentos em função dos seus interesses" e, apoia-se em Adler e Domenach, que enfatizam o papel da educação na transmissão de "cultura geral". Bertrand faz uma descrição das teorias dominantes e propõe a seguinte categorização: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas.

Partindo desta classificação, na mesma linha de Delors no seu prefácio ao relatório da UNESCO (Unesco, 2010:5), embora a educação não seja o "remédio miraculoso", será, como diz Bertrand (1991), a forma do indivíduo se ultrapassar e se elevar a um nível espiritual (como sugerem as teorias espiritualistas), e uma via para o individuo se libertar

e autonomizar a pessoa (como defendem as teorias personalistas). Tal como Bertrand (1991:17), consideramos que há indubitavelmente no processo educativo a implicação de processos psicocognitivos complexos "responsáveis pelas relações funcionais entre a organização do meio e os comportamentos do ser humano". Ainda na linha de Bertrand (1991:18) consideramos que a sociedade tem um papel fundamental nas mudanças da educação, em que esta interação inevitável entre ambas nos faz acreditar que o conhecimento deve ser fundamentado nos valores culturais e na cooperação, sendo que, tal como referem as teorias sociocognitivas, as transformações que devem ocorrer na educação podem levar "às propostas de mudança radical da sociedade". Sendo como conclui Lenhard, necessária uma reflexão pedagógica, lúcida e sistemática por parte dos educadores pois, numa sociedade em mudança, as soluções do passado não resolvem todos os problemas atuais. E aqui é justo lembrar o contributo pioneiro de Montessori que concebia a ideia de mutabilidade da sociedade e refere que a educação deve contribuir para um movimento de libertação universal, como modo de defender e elevar a humanidade, deve perspetivar de forma holística o desenvolvimento humano, para que possa proceder ao crescimento psíquico do individuo de modo a revelar-se a si mesmo (Montessori, 1949: 16).

A revisão da literatura revela que a conceção de educação é sensível ao "que queremos, porque queremos e como podemos atingir os nossos objetivos" ao nível da educação. Há, transversal a todos os pensamentos, a ideia de educação como um processo intencional que procura promover o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano. Isso implica uma harmonia intrínseca, com ele mesmo, mas também com o outro e com o meio. Por outro lado, deparamos que não só é difícil encontrar um consenso em volta daquilo que deve ser a educação, mas também a própria noção de criança e infância tem vindo a evoluir. Antes a criança vivia num universo comum ao dos adultos e com responsabilidades idênticas, com o advento da modernidade (sobretudo como consequência da industrialização) e da pós-modernidade foi-se cavando um fosso entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Hoje a criança tornou-se a prioridade na família e na sociedade, pelo menos em termos de leis e intenções, nomeadamente pela Carta de Direitos Universais da Criança.

A criança ator do processo educativo

Os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância estão enunciados de forma clara e inequívoca no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016:13), designadamente: desenvolvimento e aprendizagem como

vertentes indissociáveis; reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; e construção articulada do saber. Estes princípios, lúcidos e simples de entender por todos, emanam de um longo caminho percorrido que beneficiou do contributo de vários pensadores (entre outros, Freud, Piaget, Freire, Erikson e Bronfenbrenner). Deles emanam pressupostos incontornáveis que devem ser transpostos (recreados) para as práticas educacionais: valorização da criança enquanto ser singular e único; o reconhecimento holístico de todas as suas características físicas, psicossociais e filosóficas (as que já evidenciam e as que podem desenvolver); o seu direito à proteção e segurança conducentes ao seu desenvolvimento ótimo; a participação empenhada e articulada de todos os atores educativos, criança, família, educadores.

Como referimos antes, a intencionalidade é algo transversal a qualquer noção de educação, portanto aqui a intencionalidade educativa do pré-escolar é familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que lhe permita criar curiosidade e desejo de aprender. Por sua vez, o educador será o suporte desse processo, devendo refletir sobre como adequar a sua ação às necessidades das crianças, bem como sobre os valores e intenções que estão subjacentes.

Por sua vez, métodos mais atuais como o currículo pré-escolar High/Scope (Hohmann, 2004) assentam na aprendizagem ativa da criança, desde o nascimento, em interação com as pessoas e explorando o meio, passando a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles (segurança ontológica que é um fator essencial na formação de identidades funcionais). As ideias fundamentais da abordagem High/Scope corporizam-se na "roda da aprendizagem", que de uma forma sucinta, representa como a aprendizagem ativa é realizada através de "experiências-chave de iniciativa" numa interação adulto-criança – que deve ter por base relações de confiança, estratégias de apoio, encorajamento e abordagens de resolução de problemas para situações de conflito (Hohmann e Weikart, 2004). Estas experiências decorrem num ambiente físico adequado e seguro e sob "observação da criança" o que permite um conhecimento individualizado, de modo a compreender e conhecer as crianças e, assim, moldar o trabalho em equipa, as planificações diárias e proporcionar o apoio familiar tomando decisões sobre horários, rotinas, espaços e responsabilidades diárias. Horários e rotinas são um elemento essencial pois as crianças podem antecipar o que vai acontecer explorarem e treinarem de modo a ganhar confiança nas suas competências, salvaguardando, porém, que os horários e rotinas devem ser suficientemente flexíveis para favorecer os ritmos e temperamentos individuais e permitirem que as crianças passem de uma experiência para outra (Hohmann e Weikart, 2004).

A brincadeira e a ocupação dos tempos livres

Abrimos este parenteses para falar nos tempos livres na infância. O tempo de que as crianças dispõem para poderem fazer o que lhes dá prazer, o tempo de brincadeira, pois entendemos o ócio como um modo de utilizar o tempo livre em que prevalece a liberdade em relação à necessidade ou obrigação de fazer, promovendo o prazer do indivíduo enquanto realiza uma atividade (Trilla, 2004).

Assim, consideramos importante trazer para a discussão a noção de animação sociocultural na infância. Segundo Trilla (2004) a animação sociocultural infantil vai apropriar-se do potencial educativo do ócio para gerar "processos de desenvolvimento pessoal e social" defendendo o valor da liberdade em detrimento do que seria o "entreter ou distrair as crianças"; não concebe atividades que as "conduzem de forma restrita", nem se serve desses tempos para as "instruir". Assim a animação infantil deve dar a possibilidade à criança de brincar e fazendo-o de forma a permitir o seu desenvolvimento individual e grupal. Deste modo as atividades desenvolvidas pelos educadores devem partir dos interesses das próprias crianças, dando ênfase aos valores de recreação, à promoção da vida em grupo, à participação e ao envolvimento pessoal. Os educadores podem promover atividades estruturadas onde intervém, ou do género "jogo livre", nas quais não intervém, mas criam as condições para a sua concretização (Trilla, 2004:212).

Consideramos, tal como Trilla (2004) que o recurso a estas atividades de animação surgem essencialmente devido às transformações sociais e da estrutura da família. E que, também como refere o mesmo autor, têm surgido cada vez mais atividades de ócio infantil que se poderiam designar como indústria do ócio infantil a qual dá prioridade ao consumo de um produto e a sua "intencionalidade é o lucro", havendo a necessidade de fazermos novas leituras sobre a "relação entre o ócio educativo e o consumo" (Trilla, 2004: 216).

Os pais e a educação e a conciliação entre trabalho e família

No que concerne ao envolvimento dos pais e das famílias nas orientações curriculares para o pré-escolar (Silva et al, 2016), notamos que é dada enfase ao envolvimento, participação e colaboração dos pais/famílias no sentido de se facilitar a compreensão do trabalho pedagógico realizado na educação pré-escolar e enriquecer o mesmo. Sendo referido que a/o educador/a deve respeitar e valorizar a cultura de cada

criança e da sua família. Por sua vez, nas orientações curriculares para o pré-escolar (Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica,1997), era nitidamente frisado que os pais ou encarregados de educação seriam os primeiros e principais educadores da criança, sublinhando que a educação pré-escolar não procura compensar o meio familiar, "mas partir dele" atuando como "mediadora entre culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso", revestindo-se, assim, a educação pré-escolar de uma função complementar da ação educativa familiar.

Nos dias de hoje é do senso comum a dificuldade de conciliação entre trabalho e família. Constata-se um adiamento da conjugalidade e da parentalidade, tanto em homens como mulheres, devido à entrada tardia para o mercado de trabalho que se deve também à exigência de elevada qualificação profissional, a que se acresce decisões económicas e de gestão do tempo (Núncio, 2008: 94). A mesma autora relaciona este fenómeno com: a ausência de uma política de apoio e proteção à família (no domínio das prestações sociais, e dos equipamentos e serviços de apoio); a rutura da rede de "suporte social" (vizinhança e familiares), dando lugar "ao anonimato e segregação"; "à perda de importância das solidariedades intergeracionais, nomeadamente, à prática de serem os avós, a cuidar dos netos, durante o horário de trabalho dos pais"; e ao ambiente pouco amigável entre o mundo empresarial e a parentalidade (Núncio, 2008:94). Havendo, em conformidade, a necessidade de repensar totalmente estes três aspetos referidos.

A evolução da relação pais e escola está bem sintetizada na ideia de processo em três passos (Nogueira, 2005) que são: a aproximação entre ambos os atores; individualização da relação em que cada educando é um caso particular; e redefinição dos papéis de ambos, em que a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspetos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento, e a família passa a intervir na aprendizagem e nas questões de ordem pedagógica e disciplinar.

Objetivos

Tendo por base as premissas: *que educação queremos, porque queremos e como a podemos atingir os nossos objetivos*, procuramos apurar de que forma os pais/encarregados de educação percecionam o seu papel na educação dos filhos, bem como o seu grau de satisfação com o tempo útil que têm disponibilizado para a educação dos filhos.

Metodologia

Em termos metodológicos, realizamos um estudo exploratório baseado num inquérito com pais/encarregados de educação com filhos/educandos com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Foram realizadas 25 inquéritos contendo questões de natureza quantitativa e qualitativa. O nível de assunção de responsabilidade dos pais relativamente ao processo educacional foi medido através de uma escala tipo Likert de 4 níveis (nenhum (0), algum (1), muito (2), todo (3)).

Relativamente às questões de natureza qualitativa, tentou-se aferir de um modo geral o que preocupa os pais/encarregados de educação em relação à forma como decorre o processo de educação dos filhos/educandos. Assim colocaram-se três questões, uma relativamente à existência ou não de desconforto/preocupações com a educação dos filhos, outra relativamente ao que gostaria de alterar no processo educativo e por fim como é que os pais realizam a articulação entre educação em casa e na escola.

Resultados e discussão

Foram realizados 25 inquéritos nas cidades de Bragança (9) e de Chaves (16). Responderam ao inquérito 22 mães e 3 pais de crianças com idades até 6 anos, sendo 16 do género feminino e 9 do género masculino, que frequentam a creche/escola.

Os horários de entrada e da saída das crianças da creche correspondem, grosso modo, aos horários de trabalho dos pais. A maioria entra na escola entre as 8.00 e as 9.00 horas e sai entre as 17.30 e as 18.00 horas, havendo, no entanto, outros horários. Em conformidade o tempo médio de permanência das crianças na creche/escola é de quase 9 horas podendo variar das 7 horas até 11 horas.

A maioria dos pais (14) não está satisfeito com este horário, pois desejaria estar mais tempo com os filhos mas não o pode fazer por razões laborais. De referir que os filhos dos pais não satisfeitos, em média, permanecem mais cerca de uma hora mais na creche/escola em comparação com os filhos dos pais satisfeitos. Esta diferença não tem significado estatístico mas está muito próximo disso ($p=0,066$). Ao contrário a satisfação dos pais com o horário não está associada nem à idade do filhos nem ao número de filhos.

No que respeita à partilha de responsabilidades entre a creche/escola e os pais relativamente a diferentes aspetos do processo educacional das crianças os resultados do estudo sugerem que os pais consideram que ambos têm um nível elevado de responsabilidade (mediana sempre ≥ 2), todavia são aos pais a quem incumbe a maior parte da responsabilidade (em seis dos nove itens estudados a mediana=3) (Tabela 1).

Ou seja, os pais, pelo menos no campo das intenções e ao nível discursivo, assumem a responsabilidade de principais educadores dos seus filhos, ideia esta que é grata constatar, dado que contraria um certo senso comum instalado na nossa sociedade.

No segundo momento procuramos aferir, de um modo geral, o que preocupa os pais/encarregados de educação em relação à forma como decorre o processo de educação dos filhos/educandos (Tabela 2).

Tabela 1 – Partilha de responsabilidades creche/escola *vs* pais relativa ao processo educacional (Mediana (Md) e amplitude interquartil (AIQ))

	Nível de responsabilidade Creche/Escola (0-3) Mediana [AIQ]	Nível de responsabilidades dos pais (0-3) Mediana [AIQ]
Itens do processo educacional:		
Higiene	2,00 [1,5-2,0]	3,00 [2,0-3,0]
Normas de conduta	2,00 [2,0-2,0]	3,00 [2,0-3,0]
Segurança e conforto	2,00 [2,0-3,0]	3,00 [2,0-3,0]
Socialização	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Desenvolvimento cognitivo	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Ampliação cultural	2,00 [2,0-3,0]	2,00 [2,0-3,0]
Aquisição de valores	2,00 [2,0-2,5]	3,00 [2,0-3,0]
Hábitos salutares	2,00 [2,0-2,5]	3,00 [2,0-3,0]
Comportamentos adequados	2,00 [2,0-3,0]	3,00 [2,0-3,0]

Tabela 2 – Perceção dos pais em relação ao processo educacional dos filhos na creche/escola e em casa.

Questão	Respostas	Nº de referências	Depoimentos textuais dos pais
Sente algum desconforto/preocupação em relação à forma como decorre o processo de educação do seu filho?	Não sente nenhum desconforto/está satisfeito com o processo educativo/	14	"Está tudo a correr bem"; "tento sempre explicar (…) o que é correto tento incutir princípios e valores"; " em casa/ escola o meu filho é bastante acompanhado". "Tenho confiança no trabalho desenvolvido pela escola"; "confio plenamente na educadora e auxiliares, que têm ajudado, a nós pais, a encaminhar e educar a nossa filha o melhor possível". "Ela passa demasiado tempo na escola e mesmo em casa nem sempre consigo ter a disponibilidade que ela e eu gostaríamos para apenas brincarmos, por exemplo". (Mãe de Menina de 5 anos). "Sim gostaria de ter mais poder neste processo. A escola tem
	Não sente desconforto porque confia no trabalho da escola/profissionais	3	
	Sentem desconforto por não passar mais tempo com o(s) filhos.	3	
	No ambiente escolar não sente desconforto, mas preocupa-se com os escassos recursos humanos.	2	
	Sente desconforto por considerar que os pais deviam ter mais poder de decisão a educadora tem demasiado influência/poder; Sente desconforto pois considera que há necessidade das crianças aprenderem a ler durante este período antes da escola como forma de os preparar; Sente desconforto por estar ausente	1	

	devido a trabalhar noutra cidade durante a semana.		demasiada influência em particular a educadora e em alguns aspetos não corresponde às expetativas". (Mãe de menino de 3 anos). "A preocupação é por vezes os escassos recursos humanos, tendo em conta a idade do grupo de crianças".
Se possível o que mudava nesse processo de educação?	Não mudava nada.	12	"Menos tempo na escola e mais tempo de família, de passear no campo, na natureza, de sujar e fazer asneiras. Mais tempo de liberdade, sem regras, sem a pressão da aprendizagem e dos resultados académicos. Ou seja mais tempo para ser criança". (Mãe de Menina de 5 anos). "A principal alteração seria a diminuição do número de crianças por turma. Nunca mais do que 20 crianças. Também penso que é mais pedagógico a turma ter alunos da mesma idade, o que não acontece atualmente". (Pai de menina de 4 anos).
	Mais tempo disponível para a criança passar com a família, pais e avós.	4	
	Reforçava os recursos humanos na escola.	3	
	Acompanhava mais o crescimento em geral; Alterava o horário laboral.	2	
	Menos tempo na instituição; Mais qualidade da alimentação; Evitar tipos de chantagem emocional e medo sobre as crianças para melhorar o seu comportamento; Melhor higiene ao nível das partes íntimas da criança e dentição; Mais tempo de atividade física e menos culto de comportamentos sedentários; Menos tempo frente aos *écrans*; Ajudava nos T.P.C.; Menos crianças por turma e turmas mais homogéneas; Mais atividades lúdicas, mais tempo de brincadeira, de contacto com a natureza, tempo para fazer "asneiras" próprias das crianças; A preparação para o futuro.	1	
Como articula/concilia o processo educacional do seu filho em casa (pelos pais e outros familiares) e o processo educacional na creche/escola?	Reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora.	21	"Quando são explicados alguns assuntos reforço sempre em casa…"; "reforço os ensinamentos pondo-os em prática"; "Tento seguir e respeitar o que é trabalhado e ensinado na escola"; "Estou ao corrente da educação na escola para dar continuidade em casa"`. "Na escola têm técnicas ou métodos que me casa não conseguimos que eles cumpram com a mesma facilidade."; " A escola transmite valores e condutas que vão de acordo com os de casa." "Através do diálogo com a educadora"; "Em casa tento
	Procurar seguir as indicações das educadoras/reforçar os ensinamentos da creche em casa.	6	
	Escolha criteriosa da creche/escola e depois confiar.	4	
	Comunicando com a criança em casa sobre as vivências na instituição.	4	
	Colaborando com a escola/participando nas atividades	3	
	Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres.	2	

			explorar e desenvolver ao máximo as capacidades do meu filho, assim como para tentar corrigir atitudes impróprias ou falhas (…) pois é em casa que devem ser dadas as bases da educação."; "Controlo diário da caderneta".

À questão colocada "Sente algum desconforto/preocupação em relação à forma como decorre o processo de educação do seu filho?" – a maioria dos pais diz não ter qualquer desconforto, dizendo-o explicitamente ou implicitamente ao indicarem que confiam na instituição. Mas pela nossa leitura isto não decorre do facto de não estar preocupado/interessado com a educação dos filhos, mas por achar que estão a ser movimentados todos os esforços no sentido de uma educação ideal, depreendemos isto a partir das frases ilustrativas como "está tudo a correr bem"; "tento sempre explicar (…) o que é correto tento incutir princípios e valores"; " em casa/ escola o meu filho é bastante acompanhado". Por outro lado os que revelam algum desconforto referem que gostariam de estar mais presentes na educação: sentem desconforto por não estar mais tempo com os filhos, sentem que a educadora ou as pessoas que cuidam das crianças "têm mais poder e influência" que os pais. Há pais, ainda, que referem preocupação com a preparação escolar dos filhos, nomeadamente no ler e no escrever.

Relativamente à segunda questão sobre o que mudava nesse processo de educação, cerca de metade dos pais refiram que não mudavam nada; há pais que, mesmo estando satisfeitos com o processo educativo, gostariam de ver alguns aspetos melhorados: "menos tempo na instituição"; "mais tempo disponível para a criança passar com a família"; "ajudava nos trabalhos de casa"; acompanhava mais o crescimento em geral"; "alterava o horário laboral"; "reforçava os recursos humanos na escola, pois acham que há muitas crianças e com diferentes necessidades e é difícil com rácio atual de educadores e auxiliares por sala, atender e acompanhar o desenvolvimento das crianças".

Outro aspeto que preocupa os pais é que acham que as crianças deveriam ter mais atividades lúdicas, mais tempo de brincadeira, de contacto com a natureza, tempo para fazer "asneiras" próprias das crianças. Há ainda pais preocupados com a qualidade da alimentação e a higiene e que acham que as crianças deveriam fazer mais atividades físicas em detrimento do culto de comportamentos sedentários, bem como com o tempo que passam em frente aos *ecráns*: *tablets,* telemóveis, *smartphones* televisões, computadores. Por fim, não menos importante, há mas pais que consideram importante evitar tipos de chantagem emocional e medo sobre as crianças para melhorar o seu comportamento.

Relativamente à articulação entre educação em casa e na escola, os pais referem como determinante a comunicação: "comunicando com a criança em casa sobre as vivências na instituição" e "reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora". Algumas respostas apontam para uma colaboração dos pais no sentido de seguir as indicações da escola, atrevendo-nos a dizer que estes colocam a ênfase na supremacia da escola no controlo do processo: "Procurar seguir as indicações das educadoras/reforçar os ensinamentos da creche em casa"; "Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres", "Manter rotinas diárias, como forma de articular todos os afazeres", "reforçar a comunicação com a escola/falar frequentemente com a educadora". Por outro lado, surgem respostas que colocam ênfase na supremacia dos pais no controlo do processo educativo, fazendo-o através de uma "escolha criteriosa da creche/escola e depois confiam no processo desenvolvida por esta" pois "a escola transmite valores e condutas que vão de acordo com os de casa."

Conclusões

Este breve estudo introdutório permitiu lançar alguma luz sobre as vivências do processo educacional dos filhos. O destaque vai, por um lado, para a diversidade de posições emergentes o que revela a complexidade do tema em si mesmo e a diversidade dos contextos de vida dos pais e da sua preparação face ao tema.

Parecem emergir dois posicionamentos face a esta problemática, uma linha de anuência/conformismo/confiança na liderança do processo educativo pela creche/escola e/ou educadores; e uma linha de questionamento/ desacordo/vontade de mudança, no sentido de que o processo educacional permita maior proximidade entre a criança e os contextos educacionais tradicionais como sejam a família e a natureza. Há nesta última um desejo de respeito pela liberdade da criança, pela sua necessidade de tempo para descobrir e brincar, ou seja uma aprendizagem pela vivência participada dos fenómenos naturais e sociais.

Por fim, foi grato, percebermos que, ao contrário de alguma ressonância mediática e social, os pais, na primeira pessoa se declaram como sendo os atores com maior responsabilidade no processo educacional das suas crianças, isto, apesar de todas as dificuldades e constrangimentos que os condicionalismos de via atual (as tais consequências da reflexibilidade da pós-modernidade) vão colocando. Seria então importante então refletir e ponderar como efetivamente as *medidas amigáveis* de apoio às famílias poderiam solucionar estas questões.

Regressamos então à questão inicial: que tipo de educação queremos, porque queremos e como a queremos atingir. Apelamos à reflexão sobre até que ponto os pais são relegados para um plano de menor importância, direta ou indiretamente. Sentimos acima de tudo que urge a necessidade de repensar e agir sobre a educação que está a ser processada na infância e se não estamos a forçar um crescimento mais veloz que aquilo que biologicamente é possível.

Referências bibliográficas

BECK, U.; GIDDENS, A. e LASH, S. Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno. 1ª Edição. Oeiras: Celta. 2000.

BERTRAND, YVES. Teorias Contemporâneas da Educação. Lisboa: Instituto Piaget. 1991.

BLUMMER, H. Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona: Hora, S.A. 1982.

ERIKSON, E. Identidade, Juventude e Risco. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (1972).

HOHMANN, M. e WEIKART. Educar a criança. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

LENHARD, R. Sociologia educacional. 7ª Ed. São Paulo: Pioneira. 1985.

LUÍS, J. de F., SOFIA, A., & SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. Revista Brasileira de Educação, 20 (61), 521-541. 2015.

MENDES, J. M. O. Desafio das Identidades. Termo in B. S. Santos. Globalização. Fatalidade ou Utopia? Porto: Edições Afrontamento. 2001. 489-523.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-Departamento de Educação Básica. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica. 1997).

MONTESSORI, MARIA. Mente Absorvente. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise Social. Vol. XL (176). 2005. 563-578.

NÚNCIO, MARIA JOSÈ SILVEIRA Mulheres em Dupla Jornada. A Conciliação entre o Trabalho e a Família. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.2008.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para Seculo XXI. Brasília: Faber-Castell. 2010.

SILVA, I., MARQUES, L., MATA, L., ROSA, M. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação Básica. 2016.

TRILLA, J. Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos. Barcelona: Editorial Ariel. 1997.

PROJETO GLOBETROTTER – ESCOLAS E COMUNIDADES ALTERNATIVAS NO MUNDO

Simone Cristina André da Costa[79]

Introdução

A presente comunicação pretende expor a primeira fase de desenvolvimento de um projeto de pesquisa presencial e documental (fotografia/vídeo), realizado através de viagens, para conhecer escolas e comunidades educativas alternativas, em vários países do mundo, no sentido de contribuir para uma reflexão sobre os modelos educativos contemporâneos propostos, em vários níveis de ensino, que enfrentam vários desafios, nos dias de hoje e ao longo dos últimos anos. Este interesse, surgiu da experiência, após término da Licenciatura em Psicologia, como voluntária europeia, numa Escola *Waldorf*, na Alemanha, durante um ano, onde houve a oportunidade de aprofundar conhecimentos de práticas pedagógicas dentro da Pedagogia Waldorf, tendo ainda conhecido outros conceitos, como os *Waldkindergarten*, *Forest Schools*, Pedagogia Natural ou Jardins-de-infância na floresta, a Pedagogia *Montessori* ou os conceitos de jogo livre de *Emmi Pikler*, por exemplo, entre vários outros "Lugares da Infância Encantada".

Desde então, projetou-se uma viagem, que foi apoiada pela então Ação 3 – Capital Futuro - do Programa Juventude em Ação, atual *Erasmus* Mais, pela necessidade sentida em encontrar respostas a algumas questões sobre os modelos e práticas pedagógicas mais tradicionais conhecidas, pelo impacto sentido, durante a pesquisa em termos de literatura, sobre Escolas Alternativas em vários países, assim como pelo contacto com pais, professores e outros profissionais da área da Educação, em que senti desânimo e incerteza quanto à forma como esta é exercida, nos vários níveis de ensino. De forma geral, o Projeto *Globetrotter*, centrou-se mais na pesquisa de conceitos pedagógicos alternativos desenvolvidos para a primeira infância, abrangendo não só os modelos educativos, mas também uma pesquisa sobre aspetos como a arquitetura, a adequação da construção e do espaço para a função a exercer, a estética, a harmonia e a sustentabilidade.

[79] E-mail: simoneandrecosta@gmail.com

> "São os sistemas educativos tradicionais, aqueles que nos formaram, ainda aptos para preparar os nossos filhos? Para dotá-los daquelas competências e habilidades, cujo domínio será um requisito essencial para o êxito das suas vidas, as quais se irão desenvolver no próximo milénio ". (WILD, 2011, p. 7).

Mas, o que são projetos educativos alternativos? Pode dizer-se que a "educação alternativa" se refere à educação não tradicional, não convencional e não estandardizada, considerando-se mais autêntica, holística e progressiva, que se fundamenta em diversas abordagens ao ensino e à aprendizagem, orientadas por diferentes filosofias, as quais assentam em cinco elementos comuns base, segundo *Miller* (2008): o respeito pelas pessoas, o equilíbrio, a descentralização da autoridade, a não interferência com as esferas política, económica e cultural da sociedade e uma visão holística do mundo. Pode ainda acrescentar-se que, estes projetos, pretendem fomentar uma educação alternativa a toda uma educação tradicional, estendendo-a a um conceito de educação ao longo da vida ou de autoeducação, tornando-a parte do dia-a-dia, através da conceptualização dos processos de aprendizagem fora dos edifícios centralizados onde, normalmente, a escola funciona e tornando-a responsabilidade das próprias pessoas, das famílias, da comunidade, das nações e do mundo.

> "As nossas crianças passam 181 dias a ir à escola numa caixa. As pessoas que construíram a minha escola também construíram a prisão e o hospital psiquiátrico usando os mesmos materiais. A *Green School* é um local de pioneiros, local e globalmente. É uma escola que construímos para o Mundo. E como conseguimos isto tudo? Na relva gigante. É bambu. As salas têm luz natural. São lindas. São bambu. A brisa passa através delas". (HARDY, 2010").

Segundo *Black* (2014), em todo o mundo, todos os dias, milhões e milhões de crianças normais, brilhantes e saudáveis, são rotuladas como falhanços, de uma forma que as destrói para sempre e, crescentemente, aquelas que não se adaptam ao sistema artificial da escola, são diagnosticadas com perturbações mentais e medicadas. Chega mesmo a afirmar que, fazer investigação sobre como os seres humanos aprendem, recolhendo dados, sobre a aprendizagem baseada no comportamento na escola, é como recolher dados sobre orcas, baseados no seu comportamento no *Sea World.* Também *Louv (*2008) aponta para o

conceito de "Perturbação por Défice de Natureza", na sua obra *Last Child in the Woods*, descrevendo a realidade norte-americana, de muitas crianças com pouco ou nenhum contacto com o meio natural próximo, remetendo e generalizando para preocupações não só locais, mas globais e abrangentes ao mundo. Grande parte do conceito do Projeto *Globetrotter* surgiu, então, pelo impacto da observação e da perceção da vida em si, como por exemplo, o facto de pais, famílias e comunidades em todo o mundo, procurarem, cada vez mais, abordagens alternativas à educação e à escola, que valorizem e permitam o desenvolvimento da pessoa como um todo, que encorajem para a vivência de um percurso de desenvolvimento integral e que promovam a aprendizagem de forma empreendedora, autêntica e feliz.

> "Todos os sistemas educativos no mundo estão a ser reformados, neste momento e isso não é suficiente. A reforma já não é útil, porque simplesmente melhora um sistema estragado. O que necessitamos não é evolução, mas sim uma revolução na Educação. Isto tem de ser transformado noutra coisa…As comunidades humanas dependem de uma diversidade de talento, e não de apenas uma singular conceção de habilidade. E, no coração deste desafio está a reconstituição do nosso sentido de habilidade e de inteligência. Temos de mudar para um modelo que se baseie nos princípios da Ecologia e da Agricultura. Temos de reconhecer que o desenvolvimento humano não é um processo mecânico, mas um processo orgânico". (ROBINSON, 2010).

A importância do Projeto *Globetrotter*, que começou por ser plasmado por escrito como um pequeno *roadbook* ou típico diário de viagem, tendo como referência as vivências, as fotos e os percursos de visitas entre os anos de 2006/2015, enquadrando, ainda, visitas mais recentes, revela-se na possibilidade de cruzar contactos, e oportunidades formativas, para jovens, pais, professores, terapeutas entre outros agentes educativos, de terem acesso, ainda que indireto, a alternativas educativas a funcionar com eficácia e dedicação em países tão diversos entre si e, na grande maioria, em comunidades pequenas. Este trabalho também pretendeu ser um *imput* de energia e motivação, para os processos de tomada de decisão, nos percursos da autoeducação das pessoas e, em consequência, para todos nos empenharmos em ter como compromisso máximo de vida, sermos e vivermos a melhor versão de nós mesmos, como parte integral da história e da biografia do mundo e, se possível, podermos contribuir para que se torne num lugar melhor.

Desta forma, e tendo por base uma metodologia muito próxima à de *Photovoice* de *Wang* e *Burris*, (1997), em que se considera que não deve ser negada a possibilidade a ninguém, neste mundo, de falar e ser ouvida. É uma metodologia que trabalha, com a missão de promover a mudança social de forma positiva, especialmente em comunidades marginalizadas, através da fotografia, pelo facto de ser considerada uma ferramenta altamente flexível que ultrapassa barreiras culturais e linguísticas, podendo ser adaptada a todas as competências. Sendo assim, de acordo com a visão do *Photovoice*, o poder da fotografia reside no seu duplo papel, quer como forma de arte, quer como técnica de gravar factos. Proporciona uma forma acessível de descrever realidades, comunicar perspetivas e promover uma consciência sobre questões sociais e globais. O seu baixo custo e fácil disseminação encoraja a partilha e promove o potencial para gerar diálogo e reflexão/discussão.

O Projeto *Globetrotter* não pretendeu fazer uma reflexão exaustiva e quantitativa sobre o estado da Educação nos dias de hoje ou uma avaliação tendenciosa sobe os modelos educativos pesquisados, mas sim permitir que as pessoas que a ele tenham acesso, embarquem num processo de meditação e que, através das imagens, palavras e apresentação dos dados recolhidos, possam sentir o impulso de que poderemos, cada um de nós, ter um rol muito ativo na mudança e na criação de novas formas de desenvolvimento, nas nossas próprias vidas enquanto indivíduos e, em consequência nos locais onde vivemos, na Natureza, na Economia, na Educação, nas nossas famílias e nas pessoas que amamos.

Objetivos

Desta forma, o âmbito do Projeto *Globetrotter* pretendeu promover uma reflexão sobre estas preocupações e realidades da Educação, propondo três objetivos gerais:

1) Visitar presencialmente, vários projetos educativos alternativos, em vários países do mundo, e recolher dados através de diferentes metodologias, em diferentes níveis de ensino, mas com as características comuns de: serem locais, promoverem a sustentabilidade, o empreendedorismo, cuidar a figura do Professor, desenvolver o currículo educativo de forma autónoma e inovadora e que promovam uma comunidade de aprendizagem feliz, no seu todo.

2) Partilhar os dados recolhidos com a comunidade, quer em Portugal, quer noutros países, através quer da fotografia e vídeo, pelo desenvolvimento de uma Exposição Fotográfica intitulada *"Imagine a School…"*, suportada por reflexões de fundadores de

projetos visitados e de outros visionários, pedagogos, quer através de apresentações em eventos para comunidades educativas, com uma ideologia similar à do *PhotoVoice.*

3) Criar uma plataforma de trabalho e de partilha em Educação Alternativa em Portugal, que possa partilhar estes *imputs*, quer com profissionais das comunidades educativas, quer com pais e famílias, no sentido de motivar para uma reflexão sobre a Educação num processo de "re-imaginar" a Escola, pensando no que é possível melhorar, assim como permitir a conexão entre os projetos visitados e outros em Portugal, que manifestem interesse nesse sentido.

Metodologia

Atendendo à inexistência de estudos neste domínio, com os mesmos objetivos e seguindo as mesmas metodologias, optei por um desenho metodológico qualitativo, abrangendo dois tipos de recolha de dados:

1) *Estudo de casos*, recorrendo à observação, a diários de bordo e a entrevistas a vários agentes educativos, fundadores de projetos visitados, professores, educadores, pais, alunos, terapeutas, entre outros, dos projetos participantes.

2) *Análise e recolha documental*, fundamentalmente, pela análise do currículo de cada projeto visitado, atividades propostas, conceito pedagógico, assim como pela recolha fotográfica no sentido em que acredito, assim como Sebastião Salgado (2000), que a fotografia nos permite ver o mundo, sem presenciar diretamente o que acontece, dando espaço para a mudança. "Minhas fotografias são um vetor entre o que acontece no mundo e as pessoas que não têm como presenciar o que acontece. Espero que a pessoa que entrar numa exposição minha não saia a mesma." (Sebastião Salgado, 2000).

3) *Partilha da Recolha Documental* de duas formas: pela edição de um livro sobre a primeira fase do projeto, assim como pela produção de uma exposição fotográfica/vídeo intitulada *"Imagine a School…"*, com suporte de imagem e texto descritivo, no sentido de promover a reflexão sobre a Educação e de "transportar" as pessoas, que nunca presenciaram estes modelos pedagógicos, às suas características, através desta viagem visual pelos "Lugares da Infância Encantada".

Calendarização e faseamento do projeto

A realização e planificação do Projeto *Globetrotter* ocorreu até ao momento e prevê-se prosseguir, em quatro fases sequenciais, como podemos observar no quadro 1. Até ao momento, foram visitados 33 projetos educativos alternativos, através de 15 países, entre

eles: Noruega, Finlândia, Suécia, Dinamarca, Alemanha, Áustria, Eslováquia, Hungria, Suíça, Itália, Portugal, Espanha e Indonésia (quadro 2):

Quadro 1: *Calendarização do projeto*

Fase 1 **2005-2007**	**Fase 2** **2007-2015**	**Fase 3** **2015-2017**	**Fase 4** **2017/2019**
- Revisão da literatura na área de estudo proposta; - Submissão de candidatura a cofinanciamento do Programa Juventude em Ação; - Pesquisa de projetos a visitar na Europa; - Estabelecimento de contactos com os projetos pesquisados; - Visita presencial aos 32 projetos que aceitaram fazer parte desta recolha; - Produção das primeiras exposições fotográficas, sobre esta Fase 1, em Portugal; - Produção de um catálogo de suporte à exposição	- Edição do primeiro livro sobre o projeto, como ferramenta de partilha; - Desenho da fase de visitas mundiais a projetos mais contemporâneos; - Início da primeira visita ao projeto *Green School* Bali, como ponto de partida para as restantes visitas mundiais a realizar, em forma de voluntariado no Jardim-de-infância da mesma; - Planificação de Exposições fotográficas em vários eventos nacionais sobre Educação, e em vários locais municipais. Desenvolvimento do conceito *"Imagine a School…"*, como proposta de reflexão sobre a importância da Educação.	- Apresentação do livro sobre o Projeto Globetrotter em vários eventos, em Portugal; - Realização de exposições em Portugal, dentro do conceito proposto *"Imagine a School…*"; - Planificação das visitas mundiais, a realizar; - Proposta da exposição a diferentes municípios de Portugal, no sentido da partilha; - Conectar e criar plataforma de partilha em Educação Alternativa em Portugal.	- Início das visitas mundiais a projetos inovadores; - Estender o projeto de Exposição itinerante a outros países; - Edição de livro sobre a fase mundial de visitas; - Desenvolver a plataforma de partilha sobre Educação Alternativa, em Portugal em conexão com outras no Mundo; - Análise de dados; - Apresentações

Quadro 2: *Projetos visitados até ao momento.*

Continente	País	Projetos visitados
Europa	Noruega	1. *Stiftelsen Grobun Camphill, Stange*. 2. Solborg Camphill, Jevnaker. 3. *Ski Waldorf Kindergarten*, Oslo.
	Suécia	4. *Matrix Integral Institute,* Estocolmo.
	Finlândia	5. *Myllylaehde Camphill, Lahti*. 6. *Sylvia-Koti Camphill, Lahti*.
	Dinamarca	7. *Chistiania Ecovillage,* Copenhaga.
	Luxemburgo	8. *Institut Pour Infirmes Moteurs Cérebraux,* Luxemburgo.
	Alemanha	9. *Park Mit Allen Sinnen, Gutach am Schwarzwald.* 10. *Bregtalschule Waldkindergarten, Furtwangen.* 11. *Wald und Wiese Waldkindergarten, Eischstaett Stadt.* 12. *Wasserzell Montessori Kinderhaus, Wasserzell.*
	Áustria	13. *Sonnenkinder Waldkidergarten, Wilhering, Linz.* 14. *Kleimbatt Oekodorf, Riegersburg.* 15. *Waldorf Kindergarten Wien.* Viena. 16. *Galemo Montessorischule. Klosterneuburg.* 17. *Waldorfschule & Waldorf Kindergarten.* Salzburgo.
	Eslováquia	18. *Slovindia – Yoga at School for Children with Special Needs.*Trencin.
	Hungria	19. *Emmi Pikler International Foundation.* Budapeste.
	Suíça	20. *Kientalerhof.* Centro de Criatividade e Bem-estar. *Kiental.*
	França	21. *La Côume. Mosset.*
	Espanha	22. *La Casa de Luz.* Jardim-de-infância *Waldorf.* Lanzarote. 23. *Escuela Waldorf Meniñeiros*. Lugo.
	Portugal	24. Jardim-de-infância *Waldorf* Internacional. Lagos. 25. Jardim-de-infância *Waldorf* S. Jorge. Alfragide. 26. Centro de Artes de Belgais. Mata. Castelo Branco. 27. *Tamera* – Biótopo de Cura e Escola da Esperança.Colos. 28. Casa de St. Isabel.Instituto de Socio terapia.S. Romão. 29. Associação Quinta das Pontes. Espinhal. 30. Escola da Ponte (ainda em Vila das Aves). 31. Parque Ecológico do Funchal. 32. Projeto Escolas Rurais. Bragança.
Ásia	Indonésia	33. *Green School.* Bali.

Conclusões

De todo o trabalho desenvolvido até à data, com a participação do Projeto Globetrotter em alguns eventos de partilha dos dados através de apresentações e organização de exposições fotográficas, dentro de um conceito muito próximo ao do Photovoice ou Picturevoice, explorando o valor e impacto das imagens e das estórias que elas transmitem na mudança positiva, pode concluir-se que todos obtiveram um feedback positivo do público-alvo, no sentido em que a reflexão sobre a Educação surgiu, assim como o interesse e motivação para fazer parte desta mesma proposta de trabalho.

Dado que o projeto se encontra em curso, não tendo finalizado as visitas mundiais, em vários continentes, no sentido de explorar também arquiteturas e edifícios sustentáveis construídos para Escolas e Jardins-de-infância, assim como novos conceitos e métodos pedagógicos alternativos, é esperado, num futuro próximo, contribuir para que os objetivos do projeto se concretizem na sua totalidade.

A organização da Exposição "Imagine a School…" pretende trabalhar localmente, em termos de municípios, promovendo a partilha, em espaços municipais, acessível a todos, quer em Portugal, quer noutros países. Também se pode concluir, que o método de partilha através da fotografia revelou ter um efeito muito positivo e imediato, como forma de início à reflexão sobre como estamos a vivenciar os espaços e os métodos educativos e aquilo que pode ser melhorado. De acordo com o faseamento do projeto, pretende-se dar continuidade à partilha, no sentido de criar uma plataforma de trabalho conjunto em Educação Alternativa em Portugal, conectada com o Mundo, num processo de "Re-imaginação da Educação".

> "… Como o desenvolvimento inclui a criatividade e a diversidade, só uma educação que inclua as expressões, os movimentos, a liberdade consequente, a competição cooperativa e o pensamento divergente permitirão uma aprendizagem entusiástica e útil da fala, da leitura, da escrita, do cálculo, da história, da geografia, da física, da química, da biologia e da filosofia. As diversas experiências e "caminhadas" educativas que Simone André da Costa conheceu e caracteriza nesta obra, no âmbito do projeto *Globetrotter* de Escolas e Comunidades Educativas, mostra claramente que a educação alternativa não só é possível e eficiente, como é o garante de um desenvolvimento humano sustentável, com benefícios em larga escala. O peso excessivo da aprendizagem cognitiva, com as restantes aprendizagens reduzidas a um mero contexto, produzirá robots pouco

sensíveis e, amiúde, mentalmente insanos". (SILVA, 2014).

Fotos 1-5: *Parte da coleção de fotos da Exposição "Imagine a School…"*







Referências bibliográficas

BLACK, C. A Thousand Rivers: What the modern world has forgotten about children and learning. Disponível em: http://schoolingtheworld.org/a-thousand-rivers/.

HARDY, J. My Green School Dream. Disponível em: https://www.ted.com/talks/john_hardy_my_green_school_dream (TED Talk 2010).

LOUV, R. Last Child in the Woods: Saving our Children from the Nature-Deficit Disorder. 1st Edition, Chapel Hills : Algonquin Books, 2008.

MILLER, R. What are Schools for? : Holistic Education in American Culture. 1st Edition. Brandon, Vermont: Holistic Education Press, 1990.

ROBINSON, K. Bring on the learning revolution! (TED Talk, 2010). Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.

SALGADO, S. Genesis. Edição 1. Brasil: TASCHEN do Brasil, 2016.SILVA, C. Prefácio. In: André Da Costa, S. Projecto *Globetrotter:* Escolas e Comunidades Alternativas no Mundo. Primeira Edição. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

WANG, C. & BURRIS, M. A. Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. Health education & behavior, 24 (3), 369-387. Wang, C. C., Yi, W. K., Tao, Z.

WILD, R. Educar para Ser: Experiencias de una Escuela Activa. Edición 2. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2011.

PARTE II

FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

EPISTEMOLOGIA DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO ÉTICO-METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS NA BAHIA/BRASIL

Ana Katia Alves dos Santos[80]

Introdução

Este trabalho se assenta nas pesquisas realizadas pela autora nos últimos sete anos, bem como da ação das atividades e produções teóricas no campo da docência em cursos de formação de professores realizados no mesmo período vinculados ao Grupo CRIETHUS - Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância e intenciona ampliar os estudos e difundí-los articulando três temáticas principais: Epistemologia da Infância/Estudos da Infância, formação ético-metodologica dos professores que lidam com o público infantil, e defesa dos direitos da infância em especial situada na escola pública e de etnia afrodescendente/negra. A preocupação primeira é refletir sobre o efetivo reconhecimento e inclusão do saber da infância na vida social e educativa, através de epistemologias e metodologias apropriadas na formação de professores, que garantam a voz, os direitos e a cultura da infância no contexto social, acadêmico e escolar, especialmente no âmbito da realidade do estado da Bahia, Brasil.

A formação de professores necessita de uma edificação epistemológica e ético-metodólogica que conceitua o grupo infantil como fenômeno social e como categoria geracional, ou seja, como geração de sujeitos historicamente contextualizados, podendo ainda ser definida como categoria de atores sociais, com 'vez' e 'voz', produtoras e produto de cultura. Numa atual configuração epistemológica e metodológica na formação de professores a infância passa a ser compreendida como categoria geracional e tem seu estudo alargado na contemporaneidade. Esse campo de estudos ocupa-se também dos efeitos das concepções e métodos de pesquisa na formação de professores e na conseqüente reverberação deles na vida prática das crianças, principalmente aquelas com menor visibilidade, participação e garantia de direito, repete-se a de predominância negra no Estado da Bahia/Brasil.

[80] Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia/UFBA/ E-mail: aksantos@ufba.br

Epistemologia da Infância e formação ético-metodológica de professores

O estudo contemporâneo da infância prevê a reflexão sobre a origem do saber infantil, bem como a sua posição e participação efetiva na vida social em relação ao saber do adulto. Aqui resolvemos nomear esse estudo de 'epistemologia da Infância', assim como também o fez, a partir de outras posições, o autor Raúl Iturra em seu texto "Epistemologia da Infância: ensaio de Antropologia da Educação" (2002).

Falar em epistemologia da infância, nos lança a uma abordagem que, em primeiro lugar nos leva a pensar em uma ontologia da criança, ou seja, a reflexão sobre o lugar histórico-cultural e social que ocupa esse grupo geracional. Estaremos em tempos de garantir maior visibilidade social para as crianças, em especial àquelas historicamente minorizadas e com direitos negados ou minimizados? As várias ciências da educação, e os seus profissionais, consideram eticamente as crianças como objeto de estudo e destinatários efetivos das políticas públicas no contexto histórico da Bahia e do Brasil? Que princípios funda a epistemologia de educadores de crianças pequenas e oriundas de grupos étnicos distintos? Quais os métodos de investigação e teorias científicas mais apropriados aos estudos da infância em sua diversidade social e étnica? O estudo científico e epistemológico contemporâneo da infância prevê dialogia entre as áreas do conhecimento no que se refere à ação interdisciplinar e complexa, convocando diferentes áreas e teorias para o debate? Enquanto profissionais da educação buscamos preservar os direitos dos grupos infantis e lutamos por garantí-los? São questões significativas para a elaboração de uma forma contemporânea de produção epistemológica e metodológica na formação de professores, em especial da Educação de crianças pequenas, a saber aquelas compreendidas na faixa dos 0 aos 6 anos de idade e aqui destacamos as crianças de matriz afrodescendente na Bahia, estado do Nordeste Brasileiro.

No processo de elaboração epistemológica, que desenha o campo da Epistemologia da Infância em sua amplitude e diversidade, defende-se a dialogia entre as áreas do conhecimento no que se refere à ação interdisciplinar e complexa, convocando diferentes campos para o debate. Consideramos que uma das áreas mais competentes, até então, preocupada com o estudo da 'criança' foi a Psicologia da educação, porém faz-se urgente considerar o papel fundamental do estudo articulado entre Psicologia e demais áreas tais como: a Sociologia, a Antropologia, a História, a Economia, enfim. Como nos diz Sarmento (2008, p.7):

> [...] a infância, enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, permaneceu em larga medida por estudar. No

> processo de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou, na maior parte de sua produção, com ciências como sociologia, a antropologia e a história. Daí o paradoxo de termos crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura.

Este é um dos autores que destaca o campo da Sociologia, área que vem refletindo sobre o efeito de invisibilidade da infância composta por atores sociais. Invisibilidade esta historicamente formulada devido à relação que se faz à ausência de suposta capacidade desse grupo de tomar decisões, de propor e de empreender ele próprio o seu caminho no contexto das práticas sociais, devido ao tamanho físico e à idade. No campo sociológico, a infância passa a ser compreendida como grupo de atores sociais, bem como o tema da privatização da infância vem para as atuais discussões.

O estatuto ontológico da infância, em sua condição histórico-social, deve ser amplamente defendido, visto que conceitua esse grupo geracional como objeto de estudos epistemologicamente válido no campo das ciências humanas, tome-se a Educação e áreas afins. O estatuto ontológico da infância pressupõe a defesa da análise da infância de tipo geracional como grupo de sujeitos atuantes dos processos sociais e históricos, como atores sociais, como seres de visibilidade e não como seres de negação e de exclusões. Nesse sentido, essas atuais defesas e estudos contribuem para uma recolocação do lugar das crianças também de matrizes étnicas diversas, estas que necessitam ser amplamente defendidas como sujeitos de direitos plenos, produtoras de cultura e ativas socialmente.

A vida das crianças, em especial, as de menor idade e em sua diversidade social e cultural, vem se configurando como tema central no século XXI, seja na academia, seja no contexto das definições de políticas públicas nacionais e internacionais.

No Estado da Bahia, Brasil, as preocupações com a situação em que estão colocadas as crianças, principalmente as negras, que são maioria na capital Salvador (cerca de 75%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010) é praticamente a mesma de nível internacional, em especial as crianças que moram em bairros periféricos. Se faz urgente voltarmos o olhar para a situação da criança hoje, em pleno século XXI, mais que ontem, e produzirmos epistemologias que favoreçam uma melhor compreensão dos modos de vida contemporâneos da infância para melhor proteger os seus direitos e garantir políticas públicas para uma vida digna.

Nesse percurso de elaboração de novos modos de produção do conhecimento sobre a infância, ou seja de epistemologias da infância e de sua defesa, destacamos autores de significado e que nos inspiraram na produção de pesquisa e estudos, a saber: Miguel Arroyo (2012), Ellen Key (In Unesco 1993), e Sonya Kramer (1996). Além disso, nosso acervo orienta pesquisas e estudos específicos com destaque para o livro Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental (SANTOS, 2006) e Alfabetização para a Infância, práticas etnográficas (SANTOS et al, 2012), ambos que articulam e sistematizam parte das pesquisas com foco nas crianças até 6 anos, frequentadoras da escola pública no contexto da Bahia e na formação de professores.

Miguel Arroyo, em sua obra de nome "Corpo-Infância" (2012), defende que é preciso construir estudos que considerem a 'nova' infância. Esta que é grupo de sujeitos sociais, com autonomia e criatividade, e livres do adultocentrismo. Este grupo deve ser 'senhor' de sua história, ter 'vez e voz'., porque são sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de saberes, valores e conhecimentos, estes renegados ao longo da história. Passa de reprodutora da vida adulta para produtora da própria experiência. É considerada como ser que pensa e age, e, se devidamente escutadas, podem contribuir sobremaneira com os rumos sociais. Mas, de qual criança fala o autor? Quais as 'infâncias' que devem ser 'urgentemente' ouvidas no caso Brasileiro (e da Bahia)? A criança do campo, as quilombolas/negras, as indígenas, das periferias urbanas, a que trabalha, enfim, a que Arroyo denomina 'Corpos precarizados'. Estes são alguns grupos infantis invisibilizados e com direitos historicamente negados. Nesse caso, cabe trazer a temática para o cotidiano do pensar/fazer político pedagógico dos professores e reconhecer a urgência das vulnerabilidades a que estas crianças estão expostas.

> Reconhecer certas vulnerabilidades e amplificá-las e ignorar outras ou pensá-las indolores não será pedagógico. Será mais ético reconhecer que esses corpos precarizados instalam novas tensões na sociedade, nas ruas e até nas salas de aula e nos relacionamentos entre mestres e alunos. [...] Experiências novas de docência diante de infância [...] que vão chegando , que trazem consequências políticas, éticas e pedagógicas, que nos obrigam a rever concepções de direito e de humanidade[...] (ARROYO, 2012. p. 25-26).

As preocupações de Arroyo são éticas e sugere formulações de novos pensamentos e conhecimentos no campo da formação de professores. Ele 'obriga' os professores a

questionar, desde os cursos de formação até as suas produções de pesquisa, se as formas de representar a infância, em especial a oriunda dos grupos populares, dão conta de ver o humano que essas infâncias carregam, para além do imaginário dominante das epistemologias e teorias pedagógicas. Por isso, aumenta a preocupação por elaborar pesquisas que questionam representações negativas de infância.

Já Sônia Kramer (1996; in Sarmento 2008), autora importante na elaboração de uma reflexão epistemológica, em especial no que diz respeito às metodologias de trabalho com as crianças pequenas, em sua obra 'Infância: fios e desafios da pesquisa', recoloca o lugar da criança, e aqui destaco o significado da sua obra para as crianças pequenas, de 0 aos 6 anos, estas que ainda não adquiriram a língua formal em sua totalidade, no sentido da escrita, ou estão em processo de construção da mesma, por isso ainda são essencialmente orais. Esse fato, a presença marcante da oralidade, é elemento de linguagem de valor para os estudos etnográficos, estudos estes defendidos pela autora como um dos métodos mais significativos para o trabalho com crianças pequenas, porque garante a voz, a linguagem do grupo infantil, a sua ótica de crianças enquanto grupo cultural. Sônia Kramer, ao contrário de concepções e métodos de pesquisa 'tradicionais', toma a criança como protagonista e sujeito ativo do processo de pesquisa e produção do conhecimento. O seu referencial metodológico e ético faz com que conheçamos as crianças a partir delas mesmas, e não a partir da visão do pesquisador. É feita uma apreensão dos significados do grupo a partir das suas falas e modos de ser. Este grupo que é a origem e o fim da produção de conhecimento. A produção do conhecimento é feita 'pelo' e 'com' grupo infantil e não 'sobre' ele. Essa linha de pesquisa supera a disparidade entre pesquisador/adulto e pesquisado/crianças.

Como grupo cultural a infância, produtora de linguagem, e a etnografia se relacionam bem. A etnografia é caminho científico desenvolvido por antropólogos a fim de estudar as culturas e a sociedade, por isso bem apropriada para o estudo da cultura infantil. Em sua análise etimológica, o termo etnografia significa *descrição social*, podendo ser compreendida como conjuntos de técnicas que visam revelar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, que teorizam profanamente, e um relato resultante dessas técnicas (entrevistas abertas, observação participante, estudo de caso...). *"*A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com o sujeito ou situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência diária*"* (ANDRÉ, 1995, p.41). Nesse caminho de estudos, valorizar a implicação do pesquisador com o objeto pesquisado é premissa fundamental. A etnografia realiza leitura articulada com os aspectos políticos,

históricos, sociais, a fim de melhor explicar e compreender o objeto em sua complexidade. As técnicas da etnografia permitiram compreender a produção de conhecimento, das crianças e adultos a elas relacionados (como grupo social), que se operada no contexto baiano, possibilitando documentar o não-documentado, ou seja, revelar encontros e desencontros que estruturam a prática escolar, descrevendo suas ações, o seu caminhar, reconstruindo as suas linguagens (e valorizando-as), suas formas de comunicação e os sentidos e significados que são criados e recriados no cotidiano social, das crianças que ora participam da pesquisa e demais sujeitos implicados. A busca é por uma etnografia da prática existencial da infância em vários contextos, especialmente aqueles que negam a sua condição de ser em plenitude, e da sociedade de maneira ampla.

Outra autora que destaco como de grande contribuição para os estudos da infância e que é prévia ao século XXI, é Ellen Key, como já havia citado antes. Esta autora (ainda que pouco estudada e conhecida) muito contribuiu para uma reflexão epistemológica sobre o lugar da infância a partir do século XX. Ellen Karolina Sofia Key, é uma das primeiras intelectuais a defender e aprofundar estudos de abordagem com foco na infância (bem como no direito de voto às mulheres). Crítica e entusiasta, Ellen Key (In Unesco 1993) defendia a maternidade como elemento fundamental para a sociedade e por isso o governo é que deveria sustentar as mães e os seus filhos, e não os maridos. Ela coloca que o papel do Estado é, dentre outras responsabilidades, o de garantir a manutenção da infância e dar suporte à família. Essa defesa influenciou o surgimento de leis em diversos países, principalmente Europeus. Desta autora destaca-se a obra (e uma das suas maiores publicações, livro escrito em dois volumes '*Barnets arhundrade'* ou *The Century of the Child* (O Século da Criança), este foi publicado na véspera do Ano Novo de 1900, com focos também utópicos sobre os temas: criação infantil, educação, estrutura familiar, os papéis de gênero, trabalho infantil e sociedade em classes. Segundo AMBJÖRNSSON (2013) a data da publicação foi uma escolha consciente, porque Key 'profetizava' que a situação das crianças, na sociedade ocidental, sofreria mudanças dramáticas no século seguinte. Educação e formação, família e sociedade,seriam os temas centrais do século em questão.

O grande debate de fundo da obra é o direito de toda criança à sua infância, definindo esse como o período inicial da vida da pessoa e que neste momento não deve haver nenhuma responsabilidade econômica (em se tratando do trabalho infantil). Seguindo padrão similar aos intelectuais contemporâneos, Key faz a crítica a existência e manutenção do trabalho infantil em larga escala, apresentando estatísticas da situação em vários países europeus. Por isso, era contudente em sua afirmação de que lugar de criança é em casa com

a sua mãe e demais familiares. Defendeu e difundiu a argumentação de que as mulheres de todas as classes deveriam estar autorizadas e com direitos garantidos para permanecerem em casa cuidando dos filhos enquanto eles são pequenos. O grande objetivo da criação dos filhos seria a criação de "personalidades", ainda que fosse necessário também levar em consideração os interesses de outras pessoas na vida social. Ainda, segundo AMBJÖRNSSON (2013), o individualismo ideológico de Key é atribuido, a dois autores principais: o filósofo alemão Friedrich Nietzsche e aos estudos sobre Jean-Jacques Rousseau, cujas idéias sobre o valor da experiência e da natureza livre do ser humano, apresentada em seu livro *Émilio ou Da Educação*, teve um efeito significativo sobre a autora. Ellen Key afirma que as crianças têm deveres e direitos que são tão firmemente estabelecidos como os de seus pais. (Interpretado do doc. UNESCO, 2013, p. 5). No mesmo documento da Unesco de título *Ellen Key 1846-1925*, destaca-se, dentre outras questões, o problema do equilíbrio entre liberdade e adaptação às condições do ambiente. São alguns dos princípios sobre educação em Ellen Key: o que prevalece é a valorização da liberdade individual na educação, mesmo que a obediência seja um elemento presente em relação ao outro, ao coletivo; é contra recompensas e punição na educação; o educador deve se tornar alguém em que as crianças possam imitar, seguir como modelo de ser humano; os três primeiros anos de vida da criança são particularmente importantes, são neles que os bons hábitos devem ser sugeridos para a criança; Key afirma que o fator construtivo mais significativo na formação de um ser humano é a boa consolidação física, ordem tranquila na casa, paz e ter consicência moral; nunca deixe as crianças receberem nada através do choro; deixe-as ajudar a si mesmas; toda criança tem o direito de brincar; meninos e meninas devem cooperar; nenhum grupo deveria ter mais de doze crianças; o ensino deve ser dirigido às crianças, à sua busca por conhecimento e na formação de suas próprias opiniões. Enfim, são vastas e críticas as idéias dessa autora e articulava-se a um novo momento vivido pelo ocidente, aquele que reflete, defende direitos e elabora políticas sobre o papel sócio-histórico da infância.

Direitos da criança e formação ética de professores

A formação ética de professores deve incluir, em sua elaboração e produção de conhecimento, a Educação em Direitos Humanos, esta que defende os direitos como caminho de aumento do nível de crescimento social centrado nas pessoas, sejam elas adultos ou crianças. A atual epistemologia na formação dos professores, deve explicitar e garantir formulações sobre o lugar da Infância no contexto nacional-internacional, bem como reconhece que há um conjunto de problemas sérios em nível mundial que devem ser

imediatamente pensados para a sobrevivência de todos e de todas. Esses problemas põem em risco os próprios ideais da humanidade e os grupos sociais que a compõem, sendo a infância um deles. A condição ético-existencial da humanidade é posta em jogo. Nesse sentido, as preocupações na educação se ampliam para os estudos vinculados à ética, que segundo a defesa de Vázquez (2008, p. 21)

> [...] é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. [...] O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas.

Sendo assim, a ética como teoria do comportamento humano, como tipo de explicação sobre a experiência humana, viabiliza significativa articulação com a educação, voltando-se para a infância e sua posição em um mundo de conflitos e crises sociais, políticas, econômicas, ambientais e civilizacionais. Por isso, também, os estudos da ética se vinculam à educação em direitos humanos, estes que pressupõem uma atualização da ética como forte preocupação de explicar e garantir humana, e legalmente, a sobrevivência da espécie humana, superando as barbáries geradas, por exemplo, pelos problemas de subdesenvolvimento e miséria em que estão submetidos diversos grupos humanos, sendo a infância um dos mais penalizados.

Historicamente no Brasil, e na Bahia, a situação imposta a grande parte do segmento de crianças e adolescentes é de vulnerabilidade social ante a um contínuo processo de exclusão dessa população das políticas públicas. Tal situação quase sempre foi remediada através da manutenção de antigas políticas compensatórias, construídas não só neste país, mas em toda a América Latina, que, na prática, denunciam o fracasso do forjado modelo de Estado de Bem-Estar, que pouco atendeu às necessidades desse contingente infantil ao longo dos anos, mas insiste em resistir em muitas sociedades.

Tal problemática da infância, já há muito discutida no país, impulsionou a sociedade civil organizada a realizar um fato inédito na sua história: a promulgação da Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Esta que está situada nas defesas amplas sobre os Direitos Humanos e da Ética preocupada com a situação da infância brasileira, aqui destaca-se a criança negra frequentadora da escola pública.

Foi refletindo sobre modos ético-metodológicos e epistemológicos na formação de professores que incluísse a criança em sua totalidade, e na busca por defesa e garantia de direitos através da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que o estudo etnográfico ocorreu em duas escolas públicas no Estado da Bahia/Brasil, a saber na cidade de Salvador e descritas em Santos e Batista 2012.. Optou-se por realizar o trabalho com dois grupos de crianças entre os 5 e 6 anos de idade e como técnica de pesquisa, as 'rodas dialógicas' foram utilizadas, estas que eram momentos de conversa entre educadores/pesquisadores (estudantes do curso de Pedagogia) e as crianças. Nesse momentos, além da conversa sobre o trabalho cotidiano com atividades para aprendizado e acesso à língua materna com desenvolvimento da oralidade, eram levantados temas para reflexão coletiva e levantamento de informações que gerava, posteriormente, reflexão nos pesquisadores sobre a sua forma de atuar como educadores e a inclusão de temas fundamentais à sua forma de atuação ética e de produção de conhecimento. A diversidade de temas sugeriu necessidade de estudos em várias áreas do conhecimento e de trocas de experiências efetivas entre os envolvidos. Foram temas das rodas (SANTOS et al, 2012): A identidade cultural e pessoal, direitos e deveres das crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente, consciência negra, História coletiva e a arte-educação na vida infantil.

Sobre uma das Rodas com tema dos Direitos das crianças, uma das pesquisadoras relata que (SANTOS et al, p. 119):

> [...] foi de fundamental importância para o bom desenvolvimento das atividades a relação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Rodas Dialógicas, pois tal exercício proporcionou uma maior aprendizagem dos estudantes, das mediadoras, bem como da professora regente da sala, tendo em vista que o que as crianças aprendem na sala de aula levam para a sociedade e o conhecimento é compartilhado [...].

Já sobre a questão da consciência negra, uma outra pesquisadora, ao refletir sobre a sua formação e epistemologia voltadas para a atuação junto às crianças da escola pública, de maioria negra, destacou que...

> [...] surge a necessidade de trabalhar, nos dias atuais, a valorização da construção da história e da identidade do povo brasileiro e desmistificar conceitos e preconceitos anteriormente instaurados. Passa-se então a reconhecer a importância desses aspectos tratados [...] e garantir, desde a

> educação básica, uma aprendizagem pautada no respeito e valorização étnico-cultural e social. (SANTOS et al, p. 85).

Considerações finais

Os resultados parciais do estudo indicaram que é preciso incluir temas na formação epistemológica e ética dos educadores que contribuiam de maneira efetiva para garantia de direitos e de visibilidade da criança, em especial da criança afrodescendente/negra situado em escolas públicas no contexto do Estado da Bahia/ Brasil, na cidade de Salvador.

Para ampliação e melhor aprofundamento dos estudos, indicou-se que as proposições de alguns autores, em especial Ellen Key, Sônia Kramer e Miguel Arroyo, dentre outros, são muito significativos para a compreensão e elaboração de novas epistemologias e teorias na formação de professores que refletem e viabilizam a garantia de direitos das crianças, em especial a pequena, no sentido de conceituá-la como sujeito de direitos a vez e voz no cotidiano histórico-social, são atores sociais.

A historia de invisibilidade da infância, em especial a criança negra e/ou destituida de direitos plenos, dão lugar a novos fundamentos ético-metodológicos na formação do professor, a fim de desconstruir preconceitos. Os estudos destacaram temas diversos na produção de conheicmento do estduante/pesquisador em especial a consciência negra e os direitos das crianças.

Além disso, na elaboração do que vem sendo nomeado de estudos ou epistemologia da infância, há urgente necessidade de estabelecimento de articulação entre as várias áreas do conhecimento a fim de compreender, mais ampla e conjunturalmente, as infâncias que devem ser ouvidas e inlcuidas em sua diversidade. Como metodologia a etnografia vai situando-se como um dos mais significativos caminhos na compreensão e defesa da infância.

Esse movimento, no Brasil, colabora para que a Infância seja compreendida como categoria social, historicamente situada, devendo ser defendida como grupo de atores sociais e produtores de cultura em plenitude. Pensar a Infância como um grupo social oprimido e de voz negada pelo adultocentrismo radical que ainda impera no mundo deve ser um dos focos centrais no estudo dessa temática (SANTOS, 2006).

Assim, tanto as "infâncias" como os seus estudos, vão tornando-se visíveis no século XXI, superando antigas práticas científicas, metodológicas e até políticas que tinham como fundamento a invisibilidade e negação de direitos e inclusão histórico-social e cultural dos grupos infantis.

Referências

AMBJÖRNSSON, Ronny. Resenha do livro **Century of the Child de Ellen Kelly**. http://www.faqs.org/childhood/Bo-Ch/Century-of-the-Child.html Acesso05/09/2013. Tradução deste texto de responsabilidade da autora.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus, Campinas, SP; 2015.

ARROYO, Miguel et al. **Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança**; Por outras Pedagogias dos corpos. Petropólis, RJ: Vozes, 2012.

GARRAFA, Volnei, Kottow, Miguel e SAADA, Alya. **Bases conceituais da Bioética**. Enfoque latino-americano. Trad. Luciana Moreira Pudenzi e Nicolas Nyimi. São Paulo:Gaia, 2006.

ITURRA, Raúl. **Epistemologia da infância**: ensaio de antropologia da educação. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n. 17. 2012, p. 135-153. Acesso 15/10/2015. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-6.pdf

KRAMER, Sônia, Et al. **Infância. Desafios de Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

TUVILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARMENTO, Manuel. Et al (org.) **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel e PINTO, Manuel**. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** Artigo. Acesso 20 de abril de 2016. https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância Afrodescendente**. Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental. Salvador:Edufba, 2006.

_____. **Conexões...Infância em Conflito com e lei, sociedade brasileira e educação em direitos humanos**. EPENN: Paraíba, 2009.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. e BATISTA, Hildonice. **A valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância**. EDUFBA: Salvador/Bahia, 2012. In: Alfabetização para a infância: Práticas etnográficas.(2012, Edufba).

UNESCO publications. **ELLEN KEY (1849 – 1926)** http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPDf/keye.pdf Acesso: 08/09/2013. (Paris, UNESCO: Bureau Internacional de Educação), vol. XXIII, n. 3/4, 1993, p. 825-837). Tradução deste texto de responsabilidade da autora.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA

Cassiana Magalhães[81], Greice Ferreira da Silva[82], Suely Amaral Mello[83]

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente produzida pelos homens. A educação tem, portanto, um papel central no processo de formação do homem, ou seja, a transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana.

Esta teoria concebe o ser humano como produto da história, e, ao criar e desenvolver cultura, o ser humano desenvolve o conjunto de gestos adequados à utilização dos objetos, ou seja, deposita nos objetos as qualidades humanas. Tais aquisições humanas não são transmitidas a partir da herança biológica, mas a partir das qualidades humanas criadas e desenvolvidas historicamente. Podemos dizer que as relações com outros seres humanos são fonte de desenvolvimento; a criança aprende a ser um ser humano a partir da relação que estabelece com outros seres humanos. Em outras palavras, ela se apropria da experiência humana acumulada ao longo da história.

Com base nesta compreensão do processo de humanização do ser humano e na importância de outros seres humanos na mediação com a cultura – com os instrumentos, com os conhecimentos historicamente acumulados –, entendemos o processo de educação como condição para a apropriação e objetivação das qualidades humanas. O ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é, e não de uma essência do qual os homens seriam dotados desde o nascimento.

[81] Universidade Estadual de Londrina (UEL), magalhaes.cassiana@gmail.com

[82] Universidade Estadual de Londrina (UEL), grebalet@terra.com.br

[83] Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), suepedro@terra.com.br

No processo de formação do ser humano, conforme Mello (2000, p. 42), "[…] quanto mais o homem se apropria do existente, mais adentra um processo de não apenas satisfazer suas necessidades de sobrevivência, mas de desenvolver novas necessidades […]". De acordo com Mello (2000), ancorada nos estudos de Heller (2008), as objetivações mais complexas da sociedade não estão entre as necessidades imediatas do homem, constituem-se em um momento posterior como resultado da ampliação das atividades humanas. "[…] as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade" (MELLO, 2000, p. 50).

Para Heller (2008, p. 108), "[…] o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, quando transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e, desse modo, 'socializa' sua particularidade". A escola, neste sentido, encontra espaço e lugar na vida humana, garantindo ao homem condições de apropriar-se do mundo a sua volta.

Objetivos

Partindo do seguinte questionamento: Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural? Esse trabalho tem como objetivo compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural. Para dar concretude ao objetivo delimitou-se os objetivos específicos: (a) criar situações promotoras das concepções dos professores que envolvem a educação com base na Teoria Histórico-Cultural; (b) discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria; (c) refletir sobre a importância da intencionalidade do trabalho educativo na escola infantil.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR no ano de 2012 com a realização de grupo de estudos semanais no primeiro semestre e quinzenais no segundo semestre. Cada estudo gerou uma reflexão individual escrita utilizada na análise da pesquisa. Além das reflexões aconteceram dezoito sessões de observação nas turmas das professoras participantes. Os dados foram analisados com o foco nas seguintes concepções e suas concretizações nas práticas observadas: Aprendizagem e Desenvolvimento; Educação como processo de Humanização; A organização das práticas pedagógicas.

Resultados e discussão

Partindo da necessidade de formação continuada para os professores e após os grupos de estudo e discussão realizados em um Centro Municipal de Educação Infantil, apresenta-se um recorte das narrativas das professoras em relação aos conceitos e ideias defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, o modo como compreendem algumas das implicações desta teoria no trabalho que realizam com as crianças pequenas.

A compreensão do processo de educação como processo de humanização possibilita um avanço e consolida a tese da Teoria Histórico-Cultural de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, na medida em que a criança vai se apropriando do mundo a sua volta, por meio do contato com os outros homens e do contato com os objetos da cultura.

> Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produto da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos - e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens -, 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 (MELLO, 2007, p. 3).

O olhar do professor volta-se para as condições de aprendizagens. Como a escola se organiza? Como o professor faz o seu planejamento? Como as crianças são vistas neste processo? Estas questões norteiam o trabalho pedagógico, frente ao desafio da humanização. Se a aprendizagem é fonte do desenvolvimento, como criaremos novas necessidades de aprendizagem na escola da infância?

O maior desejo é o de possibilitar à criança aquilo que é pertinente a sua idade para que novas descobertas aconteçam.

> Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos. Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire a experiência social e assimila a cultura da humanidade, não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, etc.; isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias (MUKHINA, 1995, p. 43-44).

A criança aprende o comportamento do humano e a orientar-se no mundo em que vive. De acordo com Duarte (2008), cada indivíduo apropria-se daquilo que é produzido historicamente e, ainda, apropria-se dos elementos essenciais à sua formação humana, necessários à sua humanização.

No grupo de estudo, romper com "falsas ideias", com o senso comum, assustou e ajudou a revisitar antigos conceitos. Por exemplo, a afirmação da professora C: "*A ideia que mais mexeu é de que não é o desenvolvimento que move a aprendizagem, mas sim é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento".* Para a professora E, "*A ideia de que não nascemos humanos a princípio me deixou um tanto assustada, mas na realidade, ainda não havia refletido sobre isso [...]".* (GRUPO DE ESTUDO, MARÇO DE 2012).

A compreensão de que o ser humano tem sua base biológica e social – biológica, levando em consideração a evolução da espécie; social, considerando que por meio de sua atividade o homem aprende as qualidades que o humanizam – impactou as ideias das professoras. "Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica […]" (MELLO, 2000, p. 8). A Teoria Histórico-Cultural não desconsidera a herança biológica no desenvolvimento humano, aponta como necessária, porém não suficiente para esse desenvolvimento. Além disso, a relação entre os aspectos biológicos e sociais não se trata de uma mera adição, mas o social subordina o biológico.

O homem não nasce com as características humanas como a inteligência, a personalidade, mas se apropria delas ao longo da sua vida. Nas palavras de Duarte (1996, p. 35), "[…] reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente". Quando solicitadas a pensar em como as ideias do texto impactaram suas práticas, expressaram-se:

> O que mexeu muito foi o meu olhar em relação à realização das atividades. Passei a observar quando as crianças estão em atividade e quando elas estão apenas realizando uma tarefa. Tudo é pensado e direcionado para que a criança se desenvolva, mas muito mais após a leitura do texto pensando […] se a criança sabe o porquê de estar realizando determinada atividade (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

> Após a leitura do texto, fiquei confusa. O que as crianças estão fazendo é atividade ou tarefa. Ou melhor, quem está realizando uma atividade e quem está realizando uma tarefa? Com os passar dos dias estes conceitos foram ficando mais claros. Já que eu e as crianças estamos nos conhecendo, percebo que, quando há ludicidade as crianças estão em plena atividade, já em outros momentos nem todos estão em atividade e talvez nem em tarefa, pois nem se interessam (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

De acordo com Leontiev (2010, p. 68), "[…] não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele". Para o autor, atividade é designada pelos processos "[…] psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo". Então, o sujeito está em atividade quando o objetivo coincide com o motivo que move sua atividade.

Por isso, o esforço das professoras para compreender quando objetivos e motivos coincidiam nas ações realizadas pelas crianças, levou-as a se perguntar como poderiam coincidir, se muitas vezes as crianças nem sabiam o que estavam fazendo, para que estavam realizando determinadas ações. *"Muitas vezes nem explicamos para as crianças as etapas do que pretendemos fazer ou para que vamos realizar tal atividade"* (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA). Essa discussão criou nas professoras a necessidade de compartilhar mais e melhor as ações vivenciadas com o grupo de crianças. Por exemplo, passaram a explicar o que pretendiam com determinado projeto e, antes de iniciar uma tarefa, começaram a salientar o que desejavam ao final; em outras palavras, compartilhavam de modo mais organizado o que pretendiam com as propostas pedagógicas. Para Mello,

> Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo (MELLO, 2005, p. 32).

Pareceu-nos que as professoras faziam um esforço para entender a criação de novos motivos ou transformação dos motivos já existentes. Mas como poderia ocorrer tal transformação? Leontiev exemplifica:

> É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 2010, p. 70-71).

Essa nova objetivação para as crianças pequenas pode ser pensada por nós pela criação de novos interesses e necessidades. Inicialmente, a criança não estava envolvida na atividade, cujo objetivo muitas vezes ela desconhece; na medida em que vai se envolvendo, compreendendo e participando, o resultado da ação passa a ser mais significativo. Por exemplo, ao invés de pintar um desenho mimeografado ou simplesmente recortar algo aleatoriamente, as professoras começaram a perceber que tais ações poderiam estar contempladas em um projeto maior, como vemos*: "Agora estou entendendo, estamos fazendo recortes, porém, dentro do projeto de alimentação, após a pesquisa dos alimentos para cada grupo as crianças estão realizando os recortes; antes eu trazia tudo recortado e depois inventava outra atividade de recorte"* (PROFESSORA H, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012). As crianças envolvem-se mais porque compreendem que não estão recortando porque a professora mandou, mas porque faz parte de uma pesquisa e vai resultar em um cartaz para organizar os dados coletados. Nas palavras de Leontiev,

"[…] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde" (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Para isso, reafirmamos a importância da intencionalidade do professor, especialmente na medida em que envolve o grupo de crianças naquilo que estão fazendo. As construções passam a ser de fato coletivas, e não somente a realização de uma tarefa, determinada previamente pelo professor, para que a criança a execute.

Quanto mais o professor permitir a participação da criança, entendendo que seu papel não é fazer para ela, mas com ela, maiores serão as condições de transformação dos motivos eficazes em compreensíveis e maiores serão as chances de avanço para um estágio mais elevado de desenvolvimento.

É importante pensar que as ações não surgem ao acaso. "Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte" (LEONTIEV, 2010, p. 72). Percebemos na afirmação da professora B, um esforço para a criação de novas necessidades,

> Estou procurando ter um olhar mais observador, oportunizar mais que cada criança aprenda coisas novas e interessantes a cada dia. Criar oportunidades para que elas aprendam mais e que possam ter interesse em aprender mais sobre o mundo que as cercam (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Essa afirmação da professora B veio acompanhada no grupo pela discussão de criar novas necessidades, avançando em relação ao discurso "*eu respeito as necessidades das crianças*", ou "*nesse momento ela quer saber isso*", para, o que eu, como professora, estou fazendo para criar novos motivos e interesses? Essa pergunta ajudou na reflexão do papel do professor em organizar com clareza seu planejamento e propiciar na escola aquilo que a criança não tem fora dela, como aponta a professora B (acima), e, ainda, em ajudar a criança a avançar, como afirma a professora C: "*Compreendi que o professor tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. O professor não vai atuar sobre o que a criança já sabe, mas sim no que a faz avançar, desafiando-a e despertando o "motivo" para a aprendizagem"* (PROFESSORA C, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do professor ocupa um lugar privilegiado, daquele que medeia a relação da criança com o mundo, daquele que tem mais condições naquele momento, mais experiência para ajudar a criança a avançar, atuando na

zona de desenvolvimento próximo e contribuindo para que a criança consiga fazer sem ajuda o que agora faz com auxílio do outro.

Quando a professora C afirma "[…] *o professor não vai atuar no que a criança já sabe*", avança no discurso da permanência, de respeitar e ficar no mesmo lugar, mas enxerga a criança como capaz e a ajuda a progredir. O trabalho do professor incidirá na zona de desenvolvimento proximal permitindo, de acordo com Vigotski (1988b), delinear o futuro imediato da criança, de modo a propiciar o acesso não só ao que já foi atingido por meio do seu desenvolvimento, mas também ao que está em processo de maturação. Em outras palavras, o ensino incidirá naquilo que a criança não sabe ou não é capaz de fazer sozinha, mas o faz em colaboração com o outro. Ainda, na afirmação da professora, existe a compreensão da criança deflagrada pela Teoria Histórico-Cultural, como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender.

Concepções que foram se alterando também em relação ao planejamento e ao espaço:

> Na elaboração do planejamento, procuramos fazer em parceria, professoras da manhã e tarde buscando um sentido maior para as crianças. Em relação aos espaços da sala, agora estamos mudando os materiais, antes deixávamos sempre do mesmo modo. Organizamos sucatas e materiais diversificados, mudamos os materiais de lugar deixando-os ao alcance das crianças. **As professoras que não participaram do grupo não entenderam porque fizemos isto**. Também interferimos na organização da brinquedoteca, por exemplo, as crianças do EI 2 não tinham acesso a este espaço, e nós que participamos do grupo defendemos a presença delas para a exploração dos diferentes objetos. Nos organizamos no horário do nosso almoço e fizemos os novos combinados. Evidenciamos no rosto das crianças o quanto estavam gostando das mudanças e para nós professoras foi ficando mais gostoso trabalhar percebendo a participação e envolvimento das crianças (PROFESSORA B, GRUPO DE ESTUDO NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).

Quando a professora B afirma que as demais professoras não entenderam as mudanças, estava explicitando o quanto no grupo de estudo ficou claro o papel intencional do professor na organização do espaço e nas intervenções no planejamento. O fato de demonstrarem uma preocupação com a organização dos materiais ao alcance das mãos

expressa uma concepção de criança capaz de movimentar-se, de fazer escolhas, de cuidar e pertencer ao conjunto de ações que envolvem o dia-a-dia da escola. Para Mello,

> O processo de aprendizagem – de apropriação e de reprodução das qualidades humanas, que também podemos chamar de processo de humanização – acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e que envolve os objetos da cultura – como a linguagem, a arte, as formas de pensar, os hábitos e costumes, os valores, a ciência e a técnicas, os objetos e instrumentos - que guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram e vivem, atuaram e atuam no mundo (MELLO, 2009, p. 3).

Esse processo de aprendizagem é, então, vivenciado pelas crianças e seus pares, pelas crianças e seus professores, pela criança com a cultura, lembrando que a cultura histórica e socialmente acumulada se constitui como fonte do desenvolvimento e na escola portanto, cabe ao professor promover o encontro da criança com a cultura.

Conclusões

Reconhecemos que só o discurso não é suficiente, que a apropriação teórica é um processo lento e gradual que exige esforço, reflexão e estudo constante. Mas reconhecemos também a responsabilidade assumida pelas professoras em buscar alterações para as suas práticas alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural.

Por isso, o espaço da escola é fundamental no processo de educação das crianças, promovendo o acesso à cultura nas suas formas mais elaboradas e ainda, outras formas de objetivações via um trabalho responsável e intencional, baseado na pesquisa, na observação das crianças e na formação continuada de seus professores.

A intenção materializada do professor sob forma de atividade pode propiciar o contato com a cultura, a oferta de materiais diversificados e, com isso, saltos qualitativos no desenvolvimento da criança. As implicações destas ideias discutidas na formação e retomadas pelas professoras em suas autorreflexões na prática pedagógica indicam outro nível de sua apropriação, ressaltando que são apenas indicadores iniciais, mas que certamente darão condições para o professor promover o encontro entre a criança e a cultura.

Referências bibliográficas

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

_____.**Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich**. O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação:** o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publicações, 2000.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-40.

_____. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11- 22.

_____. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. **Amazônia** – Revista de Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, p. 16-32, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PARFOR - PRÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uilma Rodrigues de Matos[84], Regina Lúcia Portela[85], Caíque Lima Vasconcelos[86]

Introdução

A discussão acerca da formação de professores na contemporaneidade perpassa, sem dúvida alguma, por discussões que dizem respeito a identidade e saberes docentes, dimensões que estão indiscutivelmente entrelaçadas a prática. A formação passa a ser entendida como um propulsor que oportuniza a construção de saberes, habilidades, competências, normas e valores que vão constituindo a prática desse sujeito/indivíduo como profissional docente.

Esta pesquisa tem como propósito analisar a relação que professoras de uma turma de PARFOR do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estabelecem com suas práticas docentes articulando os saberes adquiridos em suas formações anteriores com os saberes adquiridos no presente curso. A hipótese é que a ressignificação da prática se efetiva ao mesmo tempo que essas profissionais auto refletem o seu fazer docente a partir da convivência entre saberes, evidenciando o lugar da formação para a requalificação e como fortalecimento da identidade profissional.

Entender como os saberes vão se articulando e rearticulando às práticas das professoras a partir de um curso de formação para professores em exercício, significa refletir os processos que permeiam o desenvolvimento dessas profissionais sob diferentes perspectivas durante os seus processos de formação que, multirreferencial, pois é acadêmico/universitário/profissional, evidencia a sua complexidade (PÉREZ GOMÉZ. 2000).

Analisar a ressignificação da prática docente na perspectiva da identidade (visto que no caso especifico são profissionais que já atuam como professoras da Educação Infantil, logo se reconhecem como tal) durante um processo de formação acadêmica, significa pensar os saberes, técnicas e valores dessas profissionais em articulação quando do contato com outras aprendizagens que transversam uma identidade profissional anterior.

[84] Universidade Federal da Bahia, uilma@ufba.br
[85] Universidade Federal da Bahia, regina.portela@yahoo.com.br
[86] Universidade Federal da Bahia, caiquevasconcelos09@gmail.com

Segundo Nóvoa (1992; 2008) o tema da formação docente passou a ser discutido em suas especificidades a partir do final do século XIX, quando o Brasil iniciou o processo de estatização do ensino, evidenciando aí o interesse do Estado pela formação do educador numa perspectiva mais institucionalizada, o professor funcionário do estado. Já em meados do século XX, quando por exigência das políticas desenvolvimentistas e de industrialização, a responsabilidade com a educação nacional passou a ser mais claramente requerida pelo Estado sob a égide de uma educação pública, gratuita e universal.

A partir daí as discussões sobre, formação, profissionalização e identidade profissional docente foram marcadas por embates teóricos, individuais e coletivos (PIMENTA, 2008; GATTI, 2009), com o intuito de encontrar rumo e direção para responder às demandas do mundo contemporâneo com vista na qualidade da formação, valorização profissional e seu impacto no ensino da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96, institui os profissionais da educação a partir da sua formação e exercício da função como podemos observar em seu art. 61:

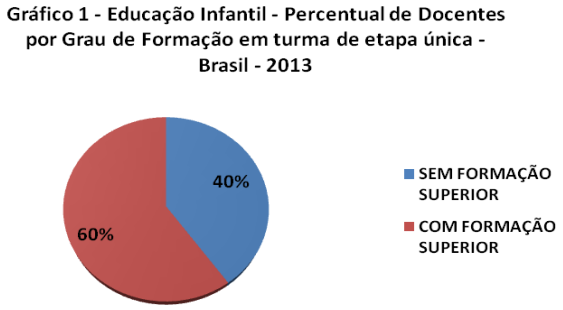
> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996)

Tal diretriz ainda não tratava da questão da formação acadêmica para os profissionais que não possuíam o nível superior. Somente uma década depois, após anos de intensas polêmicas, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), estabelecendo critérios definidos para a formação de professores.

Tal medida ainda não conseguia contemplar os professores que não possuíam a formação adequada, somente 3 anos depois é que passa a ser Instituído o Plano Nacional

de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, PARFOR, (Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009) com a criação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício com ações que se desenvolvem em parceria com Instituições de Ensino Superior.

Uma década depois da implantação dessa política que, de caráter emergencial, possui como meta estimular a formação em nível superior de professores que estão em exercício nas redes públicas de educação básica, contamos ainda no Brasil com professores que atuam na Educação Infantil sem a formação adequada (vide gráfico abaixo), isso equivale a 200.816 sem formação superior do total de 518.313[87] em todo Brasil.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014) reconhece que a qualidade do ensino só se concretiza quando a valorização dos profissionais do magistério é respeitada, para tanto estabelece através das metas 15 e 16 a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais, enfatizando a formação continuada, mecanismos que devem oportunizar melhores condições de trabalho, salário, tornando a carreira do magistério mais atrativa.

Abandonando anos de história de um curso que intercalou ao longo da sua existência, períodos dedicados a uma formação generalista, ora voltado as especializações do trabalho pedagógico da escola, ou voltado para a gestão escolar, incluindo a supervisão e orientação educacional sempre tendo a escola básica como seu locus de atuação, o Curso de licenciatura em Pedagogia se destina pela primeira vez na sua história a formar professor pra atuar na Educação Infantil de 0 a 5 anos, conforme consta na Resolução nº 02 de 2015 em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

[87] Dados disponibilizados em http://portal.mec.gov.br Acessado em 10 de junho de 2016.

> Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se respectivamente á preparação e ao desenvolvimento de profissionais para as funções de magistério na educação básica em suas etapas de - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - (BRASIL. 2015)

Após 10 anos de experimentação dessas diretrizes curriculares implantadas, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 02 de 2015, reitera o curso de pedagogia como curso de formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, essa determinação legal pretende atender às demandas que a sociedade contemporânea exige, incluindo aí a Formação para a Educação Infantil, dentre outra etapas e modalidades da educação básica.

A partir desses instrumentos legais, é importante considerar que a a partir das Diretrizes Curriculares Nacional, em que pesem estabelecer princípios científicos culturais e pedagógicos para uma educação contextualizada e interdisciplinar, espera-se que o egresso dessa formação em licenciatura adquira uma variedade de competências e habilidades, composta pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos acumuladas durante seu percurso formativo. Como na Resolução nº 01 de 2006 para o curso de Licenciatura em Pedagogia a Resolução de 2015 está estruturada na perspectiva de organização em núcleos sendo:

> 1 - núcleos de formação geral das áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias das diversas realidades educacionais;
>
> 2 - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
>
> 3 - núcleos de estudos integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL. 2015)

Potencializar a formação para alcançar todos os professores e mais ainda, priorizar a formação continuada, valorizar a profissão com políticas de incentivos salariais tornam-se os próximos desafios do Brasil daqui para frente.

No entanto, mais do que implantar políticas de valorização e qualificação docente, torna-se mister analisar como essas formações estão sendo percebidas por esses professores e como as práticas estão sendo reorganizadas no contexto das sala de aula na Educação Básica.

O Curso PARFOR Pedagogia da UFBA, constitui-se um ambiente propicio para refletir suas contribuições para a qualificação de professores em exercício, através dos relatos das experiências como também das práticas vivenciadas pelas alunas professoras no decorrer dessa formação, estabelecendo diálogos com os componentes curriculares que vão sendo apresentados ao longo do curso, trazendo à baila da discussão, as especificidades e diversidade cultural destas professoras neste processo de produção do conhecimento que uma formação dessa natureza oportuniza e que se reflete no exercício da profissão.

O contexto da pesquisa em desenvolvimento constitui-se no curso PARFOR de licenciatura em Pedagogia oferecido pela UFBA. Será utilizado nesse trabalho de investigação a etnopesquisa crítica em sua abordagem qualitativa por reconhecer a sua qualidade metodológica visto que o contexto é tomado como fonte direta de dados e o pesquisador como seus principais instrumentos, priorizando dados descritivos, aqueles vivenciados pelo próprio sujeito pesquisado.

Além destes procedimentos de investigação será realizada análise de conteúdo a partir de instrumentos de coleta de dados aplicados as profissionais. De acordo com Macedo (2004), evidenciam-se algumas peculiaridade na análise de conteúdo visto que,

> Uma das peculiaridade que convêm salientar é que a análise dos conteúdos é um conjunto de recursos metodológicos conceituação, codificação, categorização são recursos de análise incontornáveis quando se lança mão desse tipo de procedimento interpretativo. (MACÊDO, 2004, p.209)

Desta feita este recurso metodológico de pesquisa apresenta-se valioso pois quando o pesquisador analisa documentos e textos, oportuniza descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas com características e possibilidades próprias. Nesta pesquisa vamos utilizar as representações das professoras como categoria de análise (JODELET, 2002).

Tomando como referencial empírico uma turma em curso do PARFOR, composta por 22 alunas professoras, originárias do curso do magistério e que não possuem a formação superior, mulheres, com faixa etária entre 31 e 60 anos e com mais de 05 anos no exercício

da profissão. A pesquisa inicialmente realizada com as estudantes do curso, propôs o eixo de análise sobre a identidade dessas professoras, suas demandas, seus saberes, anseios e expectativas. Para tanto foi aplicado um instrumento para coleta de dados com 19 alunas professoras, do primeiro período, contendo cinco questões subjetivas, dentre essas, elencamos três para análise por responder nesse primeiro momento, questões que nos impulsionam para aprofundamentos futuros da pesquisa.

Para salvaguardar o anonimato das participantes envolvidas e para melhor compreensão da pesquisa, ao discorrer sobre o primeiro questionário codificaremos como A.P. (aluna professora).

Tabela 1. Motivação para cursar o PARFOR Pedagogia.

Respostas relevantes
Formação superior para atuar no exercício da docência agregando minhas práticas com a teoria. (A.P. 2)
Ampliar e aprimorar os conhecimentos teóricos para agregar a minha prática e obter a tão sonhada formação acadêmica. (A.P. 5)
A necessidade da formação em Pedagogia. Pensando também na contribuição e qualificação financeira. E desenvolvimento profissional com mais qualidade. (A.P. 6)
A necessidade de me capacitar, pois o trabalho e a minha profissão nos remete a melhoria das nossas práxis ou seja, ter a formação acadêmica em Pedagogia para estar em sala de aula. (A.P. 8)
Pelo fato de que todos os professores necessitam ter um nível superior na área educacional. (A.P. 15)
A necessidade de adquirir conhecimento científico específico para minha área de atuação e por ser de âmbito nacional; e o curso agrega todas as qualidades necessárias e exigidas para ser um excelente curso de Pedagogia. (A.P. 16)
Busca do conhecimento, formação acadêmica, oportunidade, sonhos. (A.P. 19)

Fonte: elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Tendo em vista à primeira questão, percebe-se que as alunas professoras coincidiram de modo geral a mesma motivação a respeito do curso PARFOR Pedagogia, no que diz respeito a aquisição de conhecimentos como também qualificação financeira e desenvolvimento pessoal; essas expectativas estão alinhadas com o desenho curricular do que pretende a política de formação docente fundamentada em princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social,

mas também ética e sensibilidade afetiva, como valorização do magistério como profissão docente.

Em relação a segunda questão, quando questionadas a respeito das práticas da Educação Infantil mais significativas, todas apresentaram opiniões muito semelhantes, buscando a valorização da infância no desenvolvimento das habilidades e potencialidades, no desenvolvimento da escrita e oralidade inicial, bem como dos momentos de ludicidade e do ato de brincar, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 2. Atividades práticas significativas da Educação Infantil.

Respostas relevantes
Todos as atividades que venham valorizar o ser criança e despertar o prazer de aprender brincando, desconstruir e construir no processo de ensino-aprendizagem. (A.P. 6)
Todas as quais ajudar a criança a desenvolver sua habilidade, potencialidade. Ex.: movimento, música, recreação, brincadeiras, oralidade. (A.P. 8)
O lúdico, as histórias, o desenvolvimento da escrita inicial é muito prazeroso acompanhar esse desenvolvimento dos alunos. (A.P. 10)
O trabalho da escrita, da contação de história, os momentos lúdicos e os jogos que envolve os movimentos com o corpo. (A.P. 13)
Todas as atividades da educação infantil são significativas, principalmente a rodinha de conversa junto com as crianças, o momento da oralidade. (A.P. 15)

Fonte: elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Contudo, as práticas da educação infantil não se restringem à aplicação de rituais repetitivos da escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança até o que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca. Sendo assim, entende-se que:

> Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de um programa, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo *os saberes dele.* (TARDIF, 2014, p.16)

Reconhecendo a importância e a contribuição do ensino superior para a formação docente, a terceira questão respeito às atividades práticas do curso PARFOR nesse primeiro período, as quais poderiam ser aplicadas em sala de aula dos segmentos em que cada uma delas atuam. Foi unânime a representação referente a dois componentes curriculares específicos: Seminários Interdisciplinares e Dimensão Estética da Educação.

> Considerando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, principios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção do conhecimento, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL. 2015)

Cabe ressaltar que outros componentes como Sociologia da Educação, Antropologia e Psicologia também perpassam pelas respostas, conforme verifica-se na tabela abaixo:

Tabela 3. Atividades práticas do curso que podem ser aplicadas em sala de aula.

Respostas relevantes
Sociologia: uma visão diferente das questões sociais que "atravessam" a sala. Dimensão da Estética escolar: as dinâmicas trazidas pela professora que consigo aplicar em minha sala. (A.P. 4)
Somando com outras formações, estou muito feliz com que esta instituição vem contribuindo, as aulas de Sociologia, Psicologia, Antropologia e Cultura e outros, na forma de pensar, atuar e tentar entender a complexidade do ser indivíduo (aluno) versando melhores resultados. (A.P. 6)
Algumas dinâmicas apresentadas pela profa. X, relacionada a música, movimento, brincadeira. E profa. Y, como trabalhar a leitura através do texto. (A.P. 7)
Atividades da aula de estética, um olhar mais crítico adequado com a prática docente.(AP 8)
As formas dinâmicas das atividades aprendidas na aula da disciplina de Dimensão Estética e de Interdisciplinaridade. Novo olhar diante das diversidade em sala de aula partindo da Sociologia e da Antropologia.. (A.P. 12)

As dinâmicas que aprendi com a professora Y, relacionada a música, brincadeiras e também a professora X, como trabalhar a leitura através de textos. (A.P. 14)
Prática de leitura (profa. Y); prática da escrita (profa. Z) tudo, todos os professores tem interferido imensamente em minha função enquanto alfabetizadora. (A.P. 16)



Fonte: elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do ofício de ser professor em formação consiste em adquirir o conhecimento inovando sua prática, prática essa que as alunas professoras do PARFOR Pedagogia da UFBA já possuem, (vide gráfico 2) adquiridas de um saber fazer que foi sendo construído durante a formação profissional, pois

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Elas também visam compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256.)

Gráfico 2 – Quantitativo de professoras x Tempo de atuação no magistério
Fonte: elaboração própria de gráfico com base nos dados de pesquisa

Em consequência, a formação dessas alunas professoras passa a ser entendida como um caminho multirreferencial, visto que ao acessarem a universidade para uma formação acadêmica, trazem consigo o seu saber fazer docente, que passa a ser problematizado em relação aos saberes acadêmicos, mobilizando a ressignificação da prática, bem como a

correlação que fazem com a aquisição de outros conhecimentos adquiridos no encontro com teorias educacionais e de aprendizagem proposta pelo curso e, também, a ressignificação que fazem da articulação entre a teoria e prática.

Compreender o relato dessas alunas professoras sobre as atividades práticas em que se situam a partir da epistemologia e da práxis científica é de extrema importância. Pois, conforme vimos nas respostas, desencadeiam um papel na compreensão e exercício em suas salas de aula, bem como fortalece o trabalho desenvolvido na escola e a sua concepção de educação, que corresponde ao exercício do processo de trabalho do fazer docente.

Considerações preliminares

Ainda em fase inicial, a pesquisa oferece pistas sobre a relação que as professoras estabelecem com suas práticas docentes e os saberes que vão sendo adquiridos no processo de formação no presente curso. Fica evidenciado a partir dessas análises preliminares, no discurso dessas professoras.

As múltiplas motivações que conduziram a escolha do exercício da atividade docente na educação infantil, indicam como vão sendo elaboradas A (re)construção da identidade que, tecidas por interlocuções teóricas, vão se articulando a esfera pessoal, profissional, organizacional e identitária da profissão docente.

Como decorrência da formação docente percebe-se também uma expectativa maior de valorização profissional que, fortalecida pelo exercício da prática pode delinear a identidade instituída e instituínte por e entre saberes no sentido amplo.

Do mesmo modo identificamos no discurso das professoras o que Tardif enfatiza com a noção de *saber* quando nos diz que os saber em sentido amplo engloba competência, habilidades e atitudes nesse sentido a identidade docente reflete o que os próprios profissionais dizem dos seus saberes profissionais.

Referencias

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

_____. **Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009** – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2009.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Casa Civil, 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009**. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília/ DF, 2009.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Casa Civil, 2015.

_____. Resolução nº 04, de 01 de Junho de 2011. Estabelece normas para o funcionamento dos cursos superiores de Licenciatura, relativos aos Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR –
Modalidade presencial, primeira licenciatura, para professores que atuam na rede pública de ensino. Brasília: Casa Civil, 2011.

_____. Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: Casa Civil, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1998.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação** Roberto Sidnei Macedo. 2. ed. - Salvador: EDUFBA. 2004.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ . A formação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professo**r. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (Cap. 1) In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PERÉZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.**4ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

TARDIF, M. LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Revista Teoria & Educação – Dossiê **Interpretando o trabalho docente**. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e formação profissional. I 17 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

AS CONCEPÇÕES DAS TRABALHADORAS[88] DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA MATERIALIZAÇÃO A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Ana Carolina Giannini Silva[89], Laís Leni Oliveira Lima[90]

Introdução

As primeiras instituições de Educação Infantil (EI), de uma forma geral, se constituíram acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade do mercado de reprodução da força de trabalho, que alcançou também as mulheres, cuja força de trabalho veio para somar mais capital e consequentemente, necessitaram de um lugar para deixar os filhos. Creches e pré-escolas instituíram-se como o local de acolhimento dessas crianças, que além de abrigo, poderiam representar um *lócus* privilegiado para a fabricação de uma força de trabalho que fosse dócil, capaz, nutrida e higiênica, revelando assim uma dentre tantas interferências da teoria do capital na constituição destas instituições. Os contornos que constituíram as instituições de EI no Brasil, não foram diferentes. As instituições brasileiras surgiram com um caráter meramente assistencialista – guardiã das crianças órfãs e filhas de trabalhadores –, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema em expansão lhes impunha.

Essas são algumas premissas, cujo processo histórico ditado pelo capital configurou a organização das instituições e do saber, desqualificando a trabalhadora[91] da Educação Infantil. Sob o domínio do capital, embora não de modo aparente, o processo de trabalho também se subordina nestas instituições.

[88] Utilizamos a denominação trabalhadoras, no gênero feminino, considerando que, durante a pesquisa, não foi encontrado nenhum profissional do sexo masculino, houve predominância de mulheres em todos os segmentos pesquisados. Por isso, usar-se-á em todo texto a flexão no feminino.

[89] Mestranda em Educação - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal Goiás (UFG) / Regional Jataí. Bolsista Capes. Email: carolgiannini@hotmail.com

[90] Doutora em Educação pela UFG - Faculdade de Educação. Professora da UFG e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UFG / Regional Jataí. Email: laisleni@gmail.com

[91] Importa enfatizar que o uso do termo trabalhadoras e não professoras se dá pelo fato de que na pesquisa em desenvolvimento, os sujeitos que participaram, alguns são profissionais que não possuem a titulação de professor, apesar de desenvolverem algum tipo de atividade de ensino ou docência. O uso do gênero feminino é porque desta amostra 100% dos participantes são mulheres e tal predominância também é uma característica deste tipo de trabalho docente no Brasil.

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições iniciais da pesquisa em andamento "Trabalho docente na Educação Infantil", que visa compreender o mundo do trabalho na Educação Infantil e em que se fundamentam o trabalho das profissionais de Educação Infantil. A pesquisa é de caráter empírico e encontra-se na fase de coleta de dados, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas, questionários e também observações de diferentes momentos da prática das trabalhadoras da Educação Infantil.

A abordagem teórica metodológica da pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, pois a construção do novo conhecimento privilegiará a relação entre o sujeito e o objeto, sendo o objeto de estudo o trabalho docente na Educação Infantil. Entendendo por meio desta abordagem, a possibilidade de apreensão do objeto em sua natureza específica, de outro modo estaria encoberto pelo véu das aparências, da alienação, logo, da contradição. A busca pela construção do concreto é complexa, pois a realidade não é apresentada de imediato, é apenas um fenômeno que não constitui a realidade em si. Assim, para alcançar a essência do objeto de estudo, ou pelo menos ter a possibilidade de compreender como ele se constitui é preciso apreender as mediações constitutivas, ou seja, ir além da realidade aparente.

A exposição deste artigo está organizado em três tópicos. O primeiro discorre-se a categoria trabalho, conforme a concepção marxiana e sua configuração na sociedade capitalista. O segundo estabelece uma relação da concepção de trabalho em Marx e a educação. E finalizamos com a discussão acerca das concepções e a formação da identidade desta trabalhadora da Educação Infantil.

Trabalho: configurações na sociedade capitalista

Para compreender a categoria trabalho e sua configuração na sociedade capitalista, foram utilizados os referenciais de Marx (1983, 2010), por meio das obras O Capital e dos Manuscritos econômicos-filosóficos e também estudos de Manacorda (2000), autor contemporâneo de tradição marxista. Tal escolha justifica-se por acreditarmos que as análises marxistas ainda não foram superados e que são essenciais para criar possibilidades de mudanças no interior da sociedade do capital.

Para Marx a categoria trabalho, perpassa pela relação entre o homem e a natureza, na medida em que esta é o meio de vida imediato e ao mesmo tempo o objeto da atividade vital do homem. Falar em objeto da atividade vital é compreender que o homem, diferentemente dos animais, elabora e planeja o seu agir consciente sobre a natureza inorgânica para transformá-la segundo a sua vontade e consciência.

Marx compreende ser o trabalho atividade vital humana que constitui o homem e por meio dele garante sua existência e de toda a sociedade, pois é pelo trabalho que o homem relaciona-se com os outros seres humanos e também com a natureza, transformando a si e o seu meio.

Para Marx o trabalho é fundamental na constituição do homem e por meio dele se estabelece a relação entre os homens, desenvolvendo assim a sociabilidade humana. Na sociedade capitalista o interesse está no lucro, na mais-valia, ou seja, as relações sociais nesta organização societal visam à acumulação de capital.

Porém este sentido do termo "trabalho" como "vida produtiva" ou "atividade vital humana", se degrada quando se encontra nas condições da economia política, transformando-se em meio para a satisfação de uma necessidade. Assim trabalho passa a ser um termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana na economia política, para Marx (2010, p. 85) "o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência".

Assim, trabalho passa a ser um termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana na economia política e

> na medida que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza, e assim à consciência e a vida. E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado é por isso a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido até agora trabalho e portanto, indústria, atividade alienada de si mesma (MANACORDA, 2000, p. 44).

Esta atividade humana alienada (trabalho) é produzida historicamente como resultado da divisão originária do trabalho, trabalho que coloca os indivíduos subsumidos a uma determinada classe social, unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão de trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse ponto aparece o sentido negativo do conceito de trabalho, como trabalho assalariado produtor de capital.

> A força de trabalho é assim, uma mercadoria que seu possuidor, o assalariado, vende ao capital. Por que a vende? Para viver. Mas a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é atividade vital peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhes é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade (MARX, ENGELS, s/d, p. 62).

Essa forma que o trabalho assume sob a lógica do capital transforma-o em mercadoria, sendo materializado nas relações de troca entre os trabalhadores e os donos da produção, perdendo seu valor ontológico e se tornando apenas um meio para sua existência individual.

O processo de alienação do trabalho compromete o desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos. Esta alienação causada tanto pelo resultado do trabalho quanto pelo ato da produção se estende para a vida do homem e faz com que os fatos se naturalizem e se mantenham, contribuindo com os interesses burgueses.

A relação educação e trabalho: possibilidades de transformação social

A educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano, pois é a transformação do ser em um ideal humano superior. Para Marx a educação é o processo específico da formação de indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico, ou seja, o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade exemplifica Manacorda (2000).

Para Marx, o fim da educação, com destaca Manacorda (2000) é formar uma vida da comunidade em que ciência operativa e trabalho (união de trabalho intelectual e manual) pertençam a todos os indivíduos.

Martins (2004) afirma que o papel insubstituível da educação no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre.

Tais considerações trazidas pelos autores citados podem parecer contraditórias ou até mesmo inviáveis se pensarmos na nossa organização social vigente, o capitalismo. Nessa sociedade o trabalho alienado também produz uma educação alienada, que forma o homem unilateral. A relação que se estabelece então entre trabalho e educação é a de instrução e adaptação visando à produtividade. Dessa forma "a educação coloca-se então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência" (MARTINS, 2004, p. 67).

É preciso propor uma compreensão crítica da educação e ter consciência de seus condicionantes históricos e a partir daí assumir o objetivo de transformação, realização e emancipação que se pretende com a relação educação e trabalho, porém é essencial assumirmos posições políticas.

Trabalhadoras de educação infantil: concepções e identidade profissional

O trabalho docente é aquele realizado pelos profissionais que se dedicam a tarefa de ensinar de forma intencional e sistematizada. Na nossa organização societal o *lócus* do trabalho docente se estabeleceu na escola cuja função essencial é a socialização do saber historicamente produzido visando à humanização dos indivíduos. Esta educação formal institucionalizada cujos objetivos são conscientes, também devem ter um saber escolar sistematizado, "portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular" (SAVIANI, 2003, p. 14).

Ao especificar o trabalho docente na educação infantil, Lima (2010) ressalta que no Brasil as bases didáticas dessa etapa de educação se deram por meio de uma herança da psicologia do desenvolvimento de duas maneiras. Uma pautada na padronização de práticas homogeneizadoras, com as mesmas intenções das escolares; a outra, baseada em métodos filosóficos, pedagógicos, com a crença de que o papel do adulto na aprendizagem da criança é apenas de facilitador, orientador, estimulador; relação na qual o conhecimento é sempre negociável.

Entendemos que a primeira etapa da educação básica – educação infantil – não apresenta os mesmos formatos que a educação escolar fundamental, porém, não deve e não está desvinculada da escola. As instituições de Educação Infantil devem ter por objetivo o ensino e a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, pois não podemos negar o princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um humano adulto, livre e consciente. Segundo Arce (2004, p. 162-3):

> Por meio do trabalho o ser humano passou a se apropriar da natureza, transformando-a e nela imprimindo as características, ou seja, objetivando as características humanas nos produtos do trabalho. Por meio da dialética entre apropriação e objetivação o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo. É importante destacar que nesse processo o homem não cria do nada uma realidade sua, mas apropria-se da realidade natural modificando-a e depois reproduzindo, fazendo com que esta adquira uma significação social proveniente da objetivação realizada pelo homem nesta realidade. Por isso é importante que cada geração se aproprie das objetivações das gerações passadas.

A apropriação dos conhecimentos e da experiência adquirida pelas objetivações das gerações passadas ocorre por meio de processos educativos, onde tanto as experiências e os conhecimentos quanto a cultura universal do gênero humano, serão transmitidos[92] para outros indivíduos, e tal processo inicia-se na criança. Assim o papel desempenhado pela família e pelos professores de Educação Infantil será fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças por meio do ensino intencional da cultura acumulada pela humanidade.

O adulto, e principalmente o professor, inclusive o da Educação Infantil, se destaca como principal mediador dos conhecimentos e da experiência adquirida pelas objetivações das gerações passadas, e será por meio dos processos educativos, que tanto as experiências e os conhecimentos quanto a cultura universal do gênero humano, serão transmitidos para outros indivíduos.

> Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é **consciente** dos contrastes entre o tipo de sociedade e de

[92] Segundo Saviani (2009) ensinar deriva do latino "insigno, avi, atum, insignare", que significa marcar com um sinal, imprimir, dar conhecer. Vê-se que o ensino deriva de signo, sinal. Santo Agostinho, na obra De magistro, escrita em 389 de nossa era, começa o diálogo com seu filho Deodato pela discussão do sentido e finalidade da linguagem, para mostrar em que consiste o ensino. Conclui-se que o homem só pode ensinar lançando mão de sinais, signos. Em nome de concepções renovadas estigmatizaram o ensino, vinculando-o com a Pedagogia Tradicional e aproximando o significado de inculcação de conteúdos mecânicos nas mentes dos alunos. Ainda para este autor, desde o surgimento da compreensão do conceito de ensino proposto pela Escola Nova, a sociedade tendeu a condenar o processo de transmissão de conhecimento, com a alegação que ao transmitir saber os professores limitavam a liberdade e criatividade do aluno, afirmação errônea em seu cerne, pois a transmissão de saberes sistematizados é condição libertadora do gênero humano, uma vez que o aluno só alcança a liberdade quando for plenamente ensinado, quando internalizar os conhecimentos e dominá-los (SAVIANI, 2003).

> cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também **consciente** de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior de luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1982, p. 131 grifo nosso).

Ser consciente de sua tarefa consiste hoje para o professor de Educação Infantil, estabelecer uma luta contra o fetichismo da infância. O conceito de fetichismo é discutido por Marx (1983) em O Capital, quando ele analisa o fetichismo da mercadoria. Segundo ele as mercadorias não tem o poder de se trocarem umas pelas outras, quem tem o poder são os seres humanos e o que possibilita a troca são as relações sociais. Segundo ele é por meio da mistificação das mercadorias no capitalismo, que as relações sociais acabam sendo modificadas, pois ao passo que este se coloca presente na sociedade a mercadoria passa a ter uma importância maior que as pessoas, aliás, nesta lógica, as mercadorias passam a serem tratadas com demasiada importância, a qual somente deveria estar presente nas relações humanas, neste sistema, as mercadorias acabam por possuir características humanizadas, há uma progressiva personificação dos objetos. A mercadoria passa a mediar às relações humanas, sendo que estas estão caracterizadas pelas posses das mesmas e não mais pelas questões humanas.

Segundo Duarte (2004) o fetichismo é um produto das relações humanas que naturaliza algo que é social, fazendo que o ser humano se submeta a algo a que ele atribui poderes. Assim quando falamos em fetichismo da infância, estamos falando de um processo de inversão no qual em vez de o adulto ser a referência para a humanização das crianças, é a infância que passaria a ser a referência para a humanização dos adultos.

Assumir este posicionamento requer dos profissionais da Educação Infantil, segundo Lima (2010, p. 96) "o domínio das bases teóricos-científicas e técnicas, e sua articulação concreta com as exigências educacionais de uma instituição de EI". A autora também recorre a Gramsci que enfatiza a necessidade da autonomia intelectual do professor considerando-o como possibilitador de uma transformação social, cabendo às escolas essa formação. Porém o que se nota é que nem sempre os professores da educação básica tiveram/tem uma formação teórica sólida e que no Brasil as políticas de formação de professores recebem influências multilaterais que transmitem os princípios neoliberais nas definições das políticas educacionais, como trazem em sua pesquisa Vaz e Favaro (2009).

Duarte (2006) afirma que estas concepções educacionais estão diretamente vinculadas às necessidades produtivas, pautadas na eficiência e racionalidade técnica, na ação prática, para saber lidar com as mudanças em curso. A educação que corresponde a

esses objetivos é expressa por meio de teorias pedagógicas e psicológicas "sedutoras", mas que nem sempre consideram e valorizam o trabalho do professor. O lema "aprender a aprender" tem permeado documentos oficiais da Educação com um caráter inovador e moderno, mas na verdade, traz oculto um forte processo de alienação.

A influência deste lema nas concepções de profissionalização docente apoiando-se na noção de competências indica "o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais" (MARTINS, 2004, p. 71).

De acordo com pesquisas Campos R. (2002), Rosemberg (2002), Shiroma (2003), Torriglia (2004) que indicam que a formação de professores para atuar na Educação Infantil no Brasil também tem recebido influências de paradigmas internacionais tanto nas políticas públicas direcionadas a ela quanto nas produções científicas, o que tem provocado uma tendência na área da educação de crianças de 0 a 5 anos, de desvinculação desse nível de educação com o ensino e a aprendizagem legitimando dessa forma a desintelectualização docente. O trabalho docente desta forma é secundarizado e seu ofício passa a ser a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança (RAUPP; ARCE, 2012).

Além da concepção do "aprender a aprender" que permeia o meio educacional, também outra relacionado ao gênero e maternidade, descaracterizam o trabalho docente, principalmente na Educação Infantil como apontam as pesquisas de Arce (2001), Facci (2004), entre outros.

Assim defendemos uma concepção marxiana na formação da trabalhadora docente da Educação Infantil, cujo trabalho é visto como princípio educativo, e suas bases estão calcadas na indissociabilidade da teoria-prática, com autonomia intelectual para conseguir alcançar o objetivo maior da sua ação: a formação do homem onilateral[93].

Considerações finais

A pesquisa até o presente momento, tem nos revelado que o trabalho docente na educação infantil, ao longo de sua história no Brasil, tem sido desenvolvida em duas funções: assitencialista e a preparatória para o Ensino Fundamental. Dessa forma, esta etapa de educação embora não se centre mais na satisfação dos cuidados básicos das crianças, ou

[93] A onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2000).

para suprirem suas necessidades enquanto os pais trabalham, também não tem se apresentado como um local de desenvolvimento integral da criança. Dessa maneira, o profissional que ali trabalha tem sido caracterizado como um parceiro mais experiente entre as crianças, um mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando necessário. Entretanto, percebe-se que esta postura tem refletido de forma negativa, desvalorizando e precarizando o trabalho docente, causando uma *desprofissionalização* desta trabalhadora.

Dessa forma, os estudos tem deixado claro que só é possível ao professor realizar seu exercício no dia a dia das crianças, seja nas brincadeiras e nas diversas outras atividades pensadas para o desenvolvimento integral da criança, se ele também conhecer os conhecimentos científicos, o desenvolvimento da criança e de seu contexto sócio histórico e cultural, e ainda os conceitos cotidianos que ela traz. Caso contrário, será impossível superar a prática comum de antecipação da escolaridade ou atividades espontaneístas, com práticas fragmentadas e brincadeiras de baixa qualidade, tão presente nas instituições, o que tem negado a milhares de crianças no nosso país, o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.

Apontamos a necessidade da trabalhadora docente, em específico da Educação Infantil, compreender que este nível de educação apesar de não apresentar a mesma forma de organização (tempo, espaço, currículo), de uma escola de Ensino Fundamental, não deixa de ser uma instituição escolar, cuja função é o ensino e aprendizagem das crianças. É necessário respeitar as características próprias a esta faixa etária na definição do currículo, porém é primordial desmistificar a infância e o trabalho, e não privar as crianças dos conteúdos no horizonte de promover o desenvolvimento onilateral em suas máximas possibilidades de humanização.

Na sociedade capitalista a infância tem sido concebida como momento de vivência da inocência, da espontaneidade e da naturalidade; e o trabalho nesta etapa de educação, por sua vez, tornou-se sinônimo de emprego e reduziu-se a uma relação com e no mercado de trabalho, configurando-se como tortura, sofrimento e exploração.

Entretanto, entendemos que o trabalho não se define como emprego, e sim como atividade produtora, criadora, expressão da práxis, ou seja, ação transformadora consciente, sendo o trabalho que nos distingue dos outros seres, constituindo a nossa especificidade e singularidade.

Assim percebe-se a necessidade da trabalhadora docente da Educação Infantil ter uma formação que propicie a consciência da sua existência, rompendo com a alienação e o fetiche produzidos pela sociedade do capital. A concepção de competência que se faz

presente tanto na política educacional brasileira quanto como orientadora de pesquisas científicas que tem discutido a formação de professores nos revelam que estas concepções tem servido ao ideal neoliberal de formação humana para o mercado.

Referências

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.167-184, jul. 2001.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade.* São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990*: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade.* São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender":* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIMA, Laís Leni O. *As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.* 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a Pedagogia Moderna.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

_____ 1818-1883. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 4 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. ENGELS. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Vitória, s/d.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, Newton. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade.* São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MASCARENHAS, Angela C. B. *Educação e trabalho na sociedade capitalista:* reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, M. Ligia. *Ensinando os pequenos de zero a três anos.* 2. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p. 25-63, mar.2002.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio:* Revista do Mestrado em educação, Campo Grande, MS, v.9, n.17, p. 64-83, 2003.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.* 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VAZ, Joana D'Arc e FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. *Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista.* Revista Travessia@gmail.com. p. 504-525, 2009.

TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Ana Paula da Paz Tavares[94]

Introdução

O programa de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico em Psicologia propicia a inclusão dos alunos mestres como docentes em instituições de ensino superior, podendo atuar em áreas de psicologia e educação, dando início à experiência na prática pedagógica. Na prática profissional, observa-se que mestres e doutores ainda são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas do que para os desafios da docência no ensino superior e na educação básica.

Pesquisas, como por exemplo, Tavares (2014), Pimenta (2002) ressaltam a lacuna na preparação pedagógica, como sendo um dos obstáculos para a atuação dos professores. Isso porque, muitas vezes, sua formação universitária tem como foco os fundamentos teóricos, deixando a prática em segundo plano.

Os autores evidenciam também outras duas barreiras: a teórico-prática e a ausência de domínio para o trabalho didático com disciplinas e/ou conteúdos escolares. Esses conhecimentos são construídos ao longo da atuação profissional docente.

A docência é, portanto, uma atividade complexa que exige do professor muito mais do que o domínio do conteúdo específico da disciplina a ser ministrado. Demanda compreender que a atividade docente não se resume à transmissão de conhecimentos, e sim transformar informações em formação e dessa forma elevar qualitativamente sua prática profissional, de forma que essa prática se reflita na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Saviani (2008, p. 13), acevera que o trabalho educativo "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que ~e produzida historica e coletivamente pelo conjunto dos homens". O autor escreve sobre a natureza e a especificidade da educação com base na pedagogia histórico-Crítica.

[94] Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mai: tavaresana01@gmail.com

Atualmente espera-se que o docente universitário forme profissionais competentes e comprometidos socialmente, exigindo uma prática que possibilite aos alunos um pensamento crítico, com base na valorização da criatividade, da reflexão crítica e da participação ativa dos alunos.

Neste sentido, a formação inicial e continuada dos professores envolvidos na educação básica e no ensino superior torna-se essencial à medida que os prepara para a docência, inserindo-os em uma experiência de ensino e aprendizagem fundamental para sua futura carreira como docente.

Dessa forma, pretende-se por meio deste trabalho escrever um relato de prática como aluna do mestrado da Universidade Estadual de Maringá em atividade docente na formação inicial e continuada, em nível de graduação de professores da Educação Infantil. Apresentaremos breves considerações sobre tal educação de acordo com a LDB/96 e a base nacional comum curricular; a respeito dos aspectos da formação do professor da Educação Infantil, apresentaremos o programa de pós-graduação, bem como nossa experiência na docência e nossas considerações.

Educação Infantil e a Legislação LDB no. 9394/96.

A educação infantil foi considerada como primeira etapa da educação básica e agora está presente na lei maior da educação do país, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. O direito à educação em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos já estava assegurado na Constituição Federativa do Brasil de 1988. Esse direito foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. A tradução desse direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a Educação Infantil em nosso país.

De certa forma, esse fato trata-se do reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

A Educação Infantil recebeu um destaque na atual LDB/1996 até então inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Portanto há a necessidade de que a Educação Infantil promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando. O desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 5 anos torna-se imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar. O estado tem a função de complementar a ação da família e à da comunidade, essas esferas devem estar articuladas na busca constante do diálogo com as mesmas.

Corroborando com o exposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2016) tem como objetivo ser referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Em relação a documentos normativos anteriores, a BNCC avança ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização.

Quanto às instituições de Educação Infantil, cabe um papel específico no sentido de ampliação das experiências, dos conhecimentos das crianças, seu interesse pelo ser humano, sua aprendizagem e desenvolvimento pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Sendo assim as instituições precisam, ainda, conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade das contribuições familiares e das comunidades, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e as especificidades de cada comunidade.

Neste contexto está inserido o professor, profissional que lida diretamente com os alunos. Eles são figuras fundamentais neste processo, mas como ocorre a formação desses profissionais? Estão, de fato, preparados para desenvolver a função de educar e promover

aprendizagem e desenvolvimentos das crianças? Vejamos a seguir alguns aspectos da formação dos professores que atuam na educação da infância.

Formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil

Segundo a BNCC, o compromisso dos professores e das instituições de Educação Infantil é observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos saberes infantis, está a ação dos docentes em selecionar, organizar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças. Considera ainda,

> o/a professor/a promove interações das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio do planejamento de possibilidades e oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças. (Base Nacional Comum Curricular, 2016 p. 59-60).

Sobre a formação do professor para exerecer tal função, consideramos uma das partes mais importantes da LDB/96 a que trata dos Profissionais da Educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a formação e a valorização destes profissionais. Define o 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.

Como expressa essa lei, para atuação do professor na Educação Infantil, não necessariamente é preciso ter o curso de graduação em nível superior, podendo o professor ser formado em curso chamado: formação docente em nível médio. Dessa forma, vale refletir se realmente o governo está preocupado com a qualidade da educação ofertada à crianças. Pois se sabe das dificuldades para a formação de professores em nível superior

nas universidades e através de tais barreiras já se podem imaginar as formações que se apresentam em nível médio?.

Em discursos dos próprios professores, é possível observar a necessidade de formação mais qualitativa e significativa para que, de fato, sirvam de respaldo para a prática na escolarização das crianças, pois essas são queixas frequentes em diágolos nas escolas e cursos de formação de professores. Pensando no exposto até aqui, apresentaremos o objetivo do programa de pós-graduação da UEM e o estágio docência para depois apresentarmos o relato de experiência de trabalho docente na formação de professores da Educação Infantil, onde trabalhamos com a disciplina educação especial, na sequência apresentaremos nossas considerações finais.

O Programa de pós-graduação – Nível Mestrado e o Estágio Docência

O Programa Pós-Graduação em Psicologia (PPI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem como objetivo ampliar a compreensão da sociedade brasileira na qual se identificam desigualdades econômicas e sociais a serem enfrentadas, supondo a Psicologia, como ciência e profissão, capaz de contribuir para as transformações necessárias, tendo em vista a constituição do sujeito e sua historicidade.

O Estágio em Docência é uma das exigências do PPI, como parte dos requisitos parciais para a obtencão de título de mestre e devem ser cumpridas 20 horas com desenvolvimento na forma de atividades de ensino. A importância desse estágio reside no fato desse mostrar-se como possibilidade aos mestrandos de terem contato com a realidade da docência, sobretudo no Ensino Superior, onde atuam na formação de futuros profissionais.

O relado da prática das atividades docentes

O presente relato esboça as atividades das aulas ministradas nos cursos de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

As atividades referem-se aos conteúdos ministrados em sala de aula, estágio docência no ensino superior. Foram disponibilizadas 20 h/a para essa etapa do estágio, sendo 10 h/a disponibilizadas para o preparo/planejamento das aulas e 10 h/a horas para a ministrar o conteúdo nas salas de aula.

Em razão das reflexões realizadas nas supervisões e orientações, visando o planejamento para a elaboração da minha dissertação, concluímos que era mais interessante realizar o Estágio em Docência na disciplina de Necessidades Educacionais Especiais, do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), visto que envolve a área de

conhecimento na qual venho estudando e atuando; a temática Educação Especial é relacionada ao tema da minha pesquisa que resultará na dissertação, e, além disso, percebermos a necessidade de articular a temática proposta nas áreas de conhecimento (Psicologia e Pedagogia), sobretudo na formação de Professores. Sendo assim, também cumprimos as exigências da Resolução nº 001/2007-PPI, que regulamenta o Estágio Docência. Devendo ser cumprido dentro dos departamentos da Universidade Estadual de Maringá.

Foram trabalhadas 10 h/a (disponibilizadas para o preparo das aulas) e as 10 h/a (de ministração do conteúdo em sala de aula), totalizaram-se 20 h/a.

Em relação ao conteúdo ministrado, a temática discutida nas aulas referiu-se ao Atendimento Educacional Especializado – Área de Deficiência Intelectual. A temática discutida em sala de aula foi de forma conscistente, considerada importante e necessária pelas professoras da disciplina, uma vez que contribuiu para a formação dos acadêmicos de Pedagogia, possibilitando maior compreensão sobre o assunto, por meio do contato com informações fundamentais para a atuação profissional.

De acordo com as professoras da disciplina, a discussão do tema complementou os conteúdos ministrados por elas, visto que o contato com uma pessoa diferente (a estagiária), com informações atuais, metodologia e recursos diferenciados veio a contribuir para um aprendizado mais significativo das alunas do curso de Pedagogia.

Relato das aulas

No primeiro encontro, houve a apresentação da estagiária aos alunos, por parte da professora titular da disciplina. Utilizando o recurso do computador, data show, caixa de som, iniciei a aula utilizando os *slides power-point* preparados. Fiz uma breve apresentação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI da Universidade Estadual de Maringá, da minha formação acadêmica e atuação profissional, e do plano de atividades a ser desenvolvido durante o estágio.

Destacou-se a importância de se discutir o contexto histórico e político da educação especial com foco na Deficiência intelectual. Expus o objetivo de se trabalhar este tema, que é instrumentalizar o acadêmico para um olhar mais amplo e de credibilidade na aprendizagem e desenvolvimento para a criança com Deficiência intelectual, explorar as possibilidades de atendimento educacional especializado, assim como possibilitar aos alunos uma aproximação com o tema para terem uma melhor compreensão desse fenômeno.

Após essas considerações, o tema proposto foi apresentado durante o decorrer da aula na forma de tópicos, transformando o conteúdo de forma mais didática, uma vez que o relato integral do assunto seria cansativo. Assim, a explanação em tópicos permitiu uma compreensão mais aprofundada o assunto que foi discutido. Seguem abaixo os tópicos dos temas abordados durante essa aula: **a – Necessidades Educacionais Especiais - Área da Deficiência Intelectual/Mental: -** Retrospectiva histórica da educação Especial – Deficiência Intelectual/Mental no Brasil; - Atualização Semântica – Deficiência Intelectual ou Deficiência mental?; - Quem é a pessoa considerada Pessoa com Deficiência Intelectual?; - Causas da Deficiência Intelectual; - Características da criança com Deficiência Intelectual; - Trechos do filme: Oitavo dia; **b- Atendimento Educacional Especializado – Àrea de Deficiência Intelectual: -** Resgatando...; - Amostra de uma reportagem (recurso audiovisual) sobre o atendimento nas APAE'S; - Aprendizagem e desenvolvimento da criança com DI; - Legislação brasileira que trata do atendimento educacional especializado; - Ação docente nas diferentes etapas evolutivas da Educação especial; - O quê e como ensinar?; - Algumas dicas para o trabalho docente; - Proposta de atividades pedagógicas.

Considerações finais

As aulas ocorreram de forma tranquila, harmoniosa, podemos contar com participação das alunas e das professoras, tanto com contribuições quanto com perguntas. As professoras das disciplinas concordaram com as colocações da estagiária, salientando que é muito importante a informação e a conscientização não só dos limites das pessoas com necessidades especiais, mas também o reconhecimento do desenvolvomento, sobretudo, do investimento educacional nas potencialidades destas pessoas. Destacaram também as ações relevantes para compreensão da educação especial no processo de inclusão escolar.

Ao término das aulas, foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do desempenho do estagiário. Os comentários dos alunos e das professoras apontaram para um desempenho considerado ótimo. Destacaram principalmente, o domínio do conteúdo, uso das metodologias de ensino, a coerência e tranquilidade em expor o assunto e a responsabilidade e competência com que foi trabalhado todo o conteúdo.

Os alunos também destacaram que deveria haver mais horas da atividade e que esta disciplina fosse disponibilizada logo no início do curso,esta também disz respeito a avaliação que fazemos, pois as academicas estão tendo contato com as informações sobre a educação especial e inclusiva somente agora, nos últimos meses do último ano do curso de graduação. Isso se deve a organização da grade curricular do curso de pedagogia da

UEM. Após o encerramento das aulas, foi disponibilizado o *e-mail* da estagiária, para futuros contatos e troca de conhecimentos a respeito do conteúdo ministrado.

A aluna do mestrado teceu um relatório sobre sua atuação a ser entregue no programa de pós-graduação – mestrado.

Concluimos com a afirmação de Chaves (2008), de que os professores "Precisam estar apropriados de conhecimento científico, sistematizados e como se dá todo o processo ensino-aprendizagem, pois esse processo envolve a escola como um todo, envolve também a família e a sociedade", (2008, p. 79). E os professores necessitam ter clareza sobre os objetivos de sua atividade para, realmente, tornar efetiva a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. O processo ensino e aprendizagem envolve a organização do ambiente educativo, a motivação dos participantes, a definição do plano de formação, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, a avaliação do processo como um todo e do objetivo a ser alcançado.

Saviani (2008) escreve que "pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita." (p. 21). Esse processo de transformação do conhecimento empírico ao conhecimento científico ocorre em movimento dialético. O autor afirma ainda que "é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola." (p. 15). Sendo assim, Saviani (2008, p. 14) define o papel da escola ao afirmar: "A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". O autor faz considerações sobre o objeto da educação, considera que há dois aspectos importantes para concretizar o processo de educação, sendo o primeiro, a identificação dos elementos culturais, ou seja, a eleição dos conteúdos mais importantes para que os indivíduos da espécie humana se apropriem e se tornem humanizados, e o segundo trata-se de encontrar formas apropriadas para atingir esse objetivo.

O ensino, portanto, deve ter como resultado a aprendizagem do aluno, pois o professor transmite os conhecimentos eleitos, por eles dominados, aos alunos. Conforme afirma Tavares (2014, p.74), "O professor deve ter certa autoridade profissional nesse processo de ensino-aprendizagem e deve também conhecer a relação de aprendizagem e desenvolvimento humano" os processos de desenvolvimento dos conceitos científicos, bem como as funções psicológicas superiores pelos quais a criança se submete. Dessa forma terá condições de mediar adequadamente suas aulas, além de conhecer as necessidades e investir nas potencialidades de seus alunos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (2016). **Base Nacional Comum Curricular**. 2 versão revisada. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 01/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, (1996), LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/l9394.htm>. Acesso em 01/07/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (1996) – **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. MEC/SEESP- Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP- Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Federação Nacional das APAEs** (2001). Proposta Orientadora das Ações Educacionais. Documento Preliminar. MEC/SEESP- Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2010). MEC/SEESP- Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2002) **Educação Infantil 1 – PCN**: Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. MEC/SEESP- Brasília, DF.

HONORA. M.; FRIZANCO. M. L. E. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

SAVIANI, D. (2008) **Pedagogia Histórico-Critica: primeiras aproximações**. 10ª ed.. Campinas: Autores Associados.

TAVARES, A. P. P., **Educação especial no ensino superior**: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.(2014).141 fl. Dissertaçao de Mestrado. Centro de ciencias Humanas, Letras e Artes, programa de pós-graduaçao em psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR.

O PROFESSOR PARA A INFÂNCIA: MILITÂNCIA, REFLEXÃO E GERADOR DE POSSIBILIDADES

Andrea Rodríguez Vega95, Jaqueline Pasuch96

Introdução

Refletir na formação dos professores requer uma nova sensibilidade em relação ao sujeito professor em seu contexto e a influência da política, economia, religião, cultura e ética na ação educativa, uma vez que a ação pedagógica circunscreve-se num sistema aberto (MATURANA, 1992) de relações e informações. Por isso, a reflexão sobre o sujeito "professor" refere-se, como fala Maturana (1992), a um processo de conhecer como conhecemos, ou seja, olhar a si mesmo para descobrir a cegueira e reconhecer as certezas.

O ser "professor", além do conhecimento e das competências estruturadas para o desenvolvimento das atividades docentes e para solucionar os problemas da aula, deve ter a capacidade de pensar e repensar a prática profissional sendo responsável pelas ações e os pensamentos, não só com sua própria vida, mas também com a vida das crianças e os alunos com quem tem encontros na sala de aula, por isso não existe um modelo padronizado para pensar sobre a formação dos professores.

> (...) não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação, e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. (Kuenzer, 1998, p.166)

As ações dos professores e da escola fizeram parte da concepção do homem, educação e sociedade, por isso as intervenções na aula não são isoladas do modelo pedagógico de uma instituição. Nesse sentido, o professor é o elemento condutor do processo educacional onde se inscreve o homem que se quer formar, assim como a escola

[95] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, arodriguezveg@gmail.com

[96] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

é a responsável por ensinar a metodologia do conhecimento (SALLES, 2005), para que o sujeito possa tornar-se um sujeito cidadão na perspectiva da educação moderna, na premissa de outorgar prioridade pela moral, pelo bem coletivo e por seu próprio bem. Desse modo, é importante pensar na formação de professores com o cuidado do sentido de educar, intervir, refletir, construir, problematizar e propor, onde a ação de educar implica em: promover espaços de socialização, transmissão de valores, transmissão de conhecimentos, formação de um homem com características preestabelecidas pela ordem social na possibilidade de criação.

Desse modo, na formação docente não se pode desconsiderar os elementos constituintes da ação pedagógica, tendo em conta todos os aspectos que configuram o trabalho com os alunos, partindo do componente administrativo até a intervenção na aula e as relações com os diferentes membros da comunidade educativa.

Se um dos alvos da ação do professor é a aprendizagem dos estudantes, a formação deve estar orientada para contribuir na potencialização de características como refere Rodriguez (2003): regulação, flexibilização, saber – fazer, problematização das situações do cotidiano, resolução de problemas, consciência dos tempos das crianças e dos alunos, trabalho em equipe e a criatividade.

Assim, a formação do professor tem uma configuração ética que está orientada por três elementos, segundo Yurén (2003): o primeiro, a *"Ética internalizada"*, seguido da motivação, referente ao desejo de reconhecer as obrigações morais e o terceiro, a relação do professor consigo mesmo por meio do reconhecimento dos recursos individuais para a intervenção profissional permitindo a transformação do sujeito.

Desse modo, na formação docente, a ética não só é produto de um processo de compreensão de recebimento passivo de informação, a ética é complexa porque se circunscreve na realidade objetiva com os elementos constituintes do sujeito, por isso a ação docente, numa perspectiva ética, requer reflexão na atividade prática que gera sentido no sujeito.

Este processo leva pensar sobre a formação do professor além das crianças e os alunos, no sujeito "professor", que tem como objetivo em sua vida profissional o ensino como possibilidade de aprendizagem e construção coletiva, alvo este que vai orientar a prática pedagógica com as crianças da educação infantil até o ensino médio.

Por conseguinte, este artigo vai se aprofundar na formação do professor como sujeito, a intervenção com as crianças na infância, a importância do estágio na formação do professor de educação infantil e os desafios que tem nossa escola e sociedade na formação de professores.

O professor como sujeito

Na atualidade o professor tem muita responsabilidade no processo educacional dos alunos, embora nos processos de formação e políticas não se perceba o reconhecimento do professor como sujeito além do exercício da profissão, pois ele tem uma vida com medos, preocupações, sentimentos, angústias, desejos que confluem no cotidiano escolar. Nesse cenário, muitas vezes os questionamentos são pela atuação, como se fosse possível estabelecer uma divisão entre o sujeito "professor" e a prática profissional.

A profissão de educar exige, além de um exercício de transmissão, pensar sobre aquilo que não é dito, pensar na *"mismidad"* (igualdade) a partir do outro que se constitui em mim, ou seja, um ato de reflexão constante consigo mesmo na construção com os outros que podem ser os alunos, os colegas, as famílias e a comunidade.

A escola de hoje torna evidente as constantes mudanças da natureza e dos homens e mulheres, o que não permite pensar em estruturas para o ensino ou conteúdos preestabelecidos, imodificáveis, o que leva virar em relação com o sujeito, como fala Nuria Perez de Lara no Prefácio do livro *"¿Y si el otro no estuviera ahi?* (E se o outro não estivesse ali)

> Volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas consciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas estas certezas. (Skliar, 2002, p.10)[97]

O professor, como sujeito, reconhece a diferença existente nele, que contribui na sua constituição como sujeito, permitindo que o outro chegue a sua vida, deixando atrás a multiculturalidade que homogeneza para a heterogenia da vida, as pessoas e os professores, onde a diferença e a diversidade deixam de ser um problema para conceber-se como uma possibilidade.

[97] Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi passado desde a formação, desde os textos dos especialistas, desde os discursos politicamente corretos, desde as consciências acomodadas de quem se sabe sendo parte da normalidade, do racional e do democrático, do verdadeiramente humano, eis o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não tomam parte de todas estas certezas.

Neste processo, o professor se constitui como diferente, complexo, livre e reflexivo do ser em sua essência, em sua emoção, em si mesmo, para acompanhar o processo dos alunos ao encontro de suas essências, onde o conhecimento e as experiências da escola adquirem sentido promovendo uma aprendizagem significativa. Refletir no professor como sujeito é pensar na essência e nos vetores que fazem sentido na vida do professor para a intervenção pedagógica na sala de aula e na escola.

Para não estabelecer distinções entre a pessoa e o professor, a formação deve incluir uma perspectiva crítico–reflexiva, que contemple o investimento pessoal, o trabalho criativo sobre os percursos próprios para a construção de uma identidade própria.

> (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.
> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Novoa, 1995, p.13)

Assim, o papel do professor adquire importância quando se estabelece correlação entre sua experiência de vida e o exercício profissional, reconhecendo a importância do conhecimento, a qualificação, as técnicas e o sentimento humano.

O professor na atenção da Infância

Na atualidade, o ato de educar está imerso na complexidade da ação pedagógica porque o trabalho docente não se limita à interação exclusiva entre o professor e aluno, onde o primeiro é emissor do conhecimento e o aluno receptor da informação. O ato de educar procura problematizar as situações do cotidiano, como o que acontece na sala de aula para, de maneira conjunta entre os estudantes e professores, compreender a situação e criar possibilidades de "solucionar" ou mudar a situação.

Nesse sentido, a realidade do professor é indeterminada, pois a aula é um local onde acontecem, de maneira simultânea, múltiplas situações, onde o professor deve provocar a criatividade de seus alunos e a própria como estratégia para aprender e transformar o cenário cotidiano e, assim, a formação docente deve contribuir na análise da prática

reflexiva, permitindo compreender e analisar as situações dinâmicas que mudam os cotidianos, construindo possibilidades de aprendizagens.

Pensar no professor para o atendimento da infância leva a refletir na necessidade de que os docentes que desejem trabalhar com as crianças, tenham a disposição de ter um encontro com a infância. Nessa perspectiva, o trabalho educacional adquire sentido no cotidiano escolar e na sala de aula, mudando o fazer do professor como militante (GALLO, 2002), que é capaz de gerar alternativas na ação pedagógica de transformação do cenário escolar com pequenas ações. Como se refere Gallo (2002): *"(...) pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso".* Estas palavras de Gallo são um convite para nossas ações na sala de aula, onde os professores tenham a capacidade de estar atentos ao que acontece no cotidiano escolar para problematizar, anunciar as possibilidades de ação e gerar novas maneiras de fazer na construção conjunta com os alunos.

Assim, a ação conjunta entre os professores e alunos constitui a sala de aula como espaço de construção, onde o professor está atento ao trabalho com seus alunos e também aos espaços de socialização com seus colegas e, assim, a escola, além de instituição, converte-se num espaço de aprendizagem e construção coletiva, que reconhece nas diferenças elementos que geram possibilidades e podem contribuir para a transformação social.

Gallo propõe o conceito da educação maior, referente às políticas e a educação menor, em relação ao trabalho na aula, expressando o seguinte:

> A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.
>
> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2002, P. 173)

Segundo Gallo, a educação menor, onde se manifestam as ações do professor, deve fazer dele um coautor da prática com seus alunos, já que eles criam e recriam seus cotidianos num ato de transformação do fazer e do ser, no encontro do conhecimento e das relações que põem em evidência o dinamismo da educação em seu sentido social de transformação social, na criação de conexões novas.

A necessidade de criar novas conexões leva a uma maior responsabilidade quanto ao papel da educação, do professor, dos estudantes e da família em relação à infância, porque as crianças podem gerar novas conexões que permitam renovar o mundo e nossas relações, considerando que, para que isso aconteça, temos que receber as crianças, suas perguntas, nascimentos com novos olhares e, assim, devemos estar dispostos a sair da zona de conforto da certeza e andar na incerteza.

Nessa perspectiva, o professor militante (GALLO, 2002) *procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo*, mas os atos do professor procuram a ação coletiva que liberta na geração de possibilidades para a liberação dos alunos e de si mesmo.

Essa premissa é importante porque prioriza a construção coletiva, reconhece a diferença e as possibilidades de novas infâncias, onde os alunos não são homogêneos, cada um tem características diferenciadas que contribuem com o significado e sentido que tem a sala de aula e, assim, a formação do professor está orientada para o trabalho em equipe, a construção com os colegas, os alunos e o mundo da escola; a formação, no entanto, tem como premissa a formação do humano além do conteúdo.

A atenção aos bebes e às crianças pequenas que fazem parte da infância leva a refletir na questão: Como preparar professores com um perfil que responda adequadamente à diversidade das situações presentes na infância?

Por conseguinte, um modelo de formação de professores pode ter em conta a proposta de Rossetti-Ferreira (2001) onde os cursos de formação propõem:

> 1. um espaço de socialização, de troca e encontro; 2. um instrumental e conhecimentos que lhe permitam criar e produzir, ligando-se ao mundo; 3. condições para a vivência da curiosidade criativa e sua inserção na cultura científica; 4. um caldo cultural que favoreça sua apropriação da cultura mundial e do seu grupo social; 5. oportunidades para a construção de uma identidade e autoconceito positivos, promovendo o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional engajado socialmente (Rossetti-Ferreira, 2001, p.21).

Esta proposta para a formação de professores não tem um padrão especifico em relação com o conteúdo, é uma proposta ligada à curiosidade, desenvolvimento da criatividade, reconhecimento da cultura e, assim mesmo, da diferença como oportunidade para a construção e desenvolvimento pessoal e profissional que não se consegue de maneira isolada, uma proposta que prioriza o sujeito. Pensar no professor – sujeito é reconhecer a humanidade do outro, que contribui na vida social a partir do ser, do sentir, do fazer, do pensar e do conhecer.

Assim, a educação para as crianças ou educação infantil requer pensar nos processos de educar e cuidar como se refere Maria Isabel Bujes (2001):

> ...a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (Bujes, 2001, p. 16)

Por conseguinte, os professores de educação infantil conhecem a infância não só como uma fase etária, também reconhecem as crianças como sujeitas de direitos, o que requer acompanhamento no processo educacional e cuidado pela dependência que têm em relação aos adultos para sobreviverem. Nesse sentido, o professor precisa ser versátil para identificar as necessidades, dificuldades, medos, riscos das crianças, de modo que a intervenção seja a mais adequada para potencializar os recursos individuais e coletivos das crianças, deixando para trás ações disciplinadoras como exercício de controle do professor, onde a criança é um ser passivo sem possibilidade de intervenção.

A proposta para a formação do professor de educação infantil é de uma pessoa que escuta, provoca, problematiza, acompanha, cuida, vive e convive com a infância, oferecendo possíveis relações com e entre as crianças, que contribuem com o reconhecimento da diferença como possibilidade de aprendizagem e de vida, um professor

para quem a infância vai além de uma fase etária, é parte da vida dos seres humanos, onde o brincar não é exclusividade das crianças, é um universo de criação e transformação do cotidiano.

A formação do professor, então, não visa o acúmulo de informação, já que exige conhecimento da sociologia da infância, da pedagogia, da psicologia e competências para articular o conhecimento com a experiência prática, tendo atenção nas sensações, sentimentos, emoções e no corpo das crianças, para compreender o que não está sendo dito por elas, mas que acontece em suas vidas e que tem influência no cotidiano da sala de aula, como se refere Haddad (2006): "Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança".

O estágio na formação dos professores

Na formação dos professores, a realização do estágio constitui a possibilidade de conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, partindo do diálogo com os colegas que contribuem na consolidação dos saberes emergentes do exercício profissional, criando redes de trabalho e aprendizagem. Isto permite a apropriação de valores da profissão e, nesse sentido, o estágio não só permite o conhecimento e a formação em técnicas e estratégias didáticas, como também contribui na construção da identidade docente.

O estágio visibiliza os paradigmas dos docentes na ação pedagógica, como refere Milanesi (2008), citando Paquay e Wagner (2001):

> 1. Um 'professor culto', aquele que domina os saberes. 2. Um 'técnico', que adquiriu sistematicamente os saber fazer técnicos. 3. Um 'prático artesão', que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados. 4. Um 'prático reflexivo', que construiu para si um 'saber da experiência' sistemático e comunicável mais ou menos teorizado. 5. Um 'ator social', engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas. 6. Uma 'pessoa' em relação a si mesmo e em auto desenvolvimento.(Milanesi, 2008, p. 136)

Desse modo, no estágio supervisado, é possível identificar a ênfase na formação dos professores, porque na prática coloca-se em evidência a concepção da educação e do fazer na sala de aula, o que vai determinar a prioridade do professor na sala de aula e as estratégias pedagógicas que vão ser priorizadas. Cada paradigma na formação de professores responde a um tipo de ser, educação e modelo de sociedade e, nesse sentido, o

trabalho com as crianças está circunscrito ao objetivo da ação educacional com bebês e crianças pequenas para começar o ensino fundamental.

Por conseguinte, o estágio docente das licenciaturas que vão trabalhar na educação infantil devem refletir sobre as seguintes questões: O que o professor da educação infantil deve saber? O que o professor deve fazer? O que o professor poder fazer? O que o professor quer fazer? O que o professor deve planejar? Qual objetivo o professor quer cumprir na sala de aula? O que o professor quer obter com a intervenção na sala de aula a nível pessoal e profissional com os alunos? Qual é o sentido do estágio para o professor e as crianças? Pensar sobre estas questões contribui com um estágio planejado, organizado com sentido pessoal e profissional e não só uma atividade que é parte do plano de estudos da Licenciatura. Refletir sobre: Para que? Por quê? E Como? faz com que a formação do professor tenha um sentido reflexivo, que vai se refletir na ação pedagógica na sala de aula e no encontro com os colegas na escola.

Assim, o estágio é um elemento fundamental na formação dos professores para refletir sobre o sentido da sala de aula e a articulação entre os conteúdos teóricos, os conhecimentos da vida prática e universitária e a intervenção pedagógica como uma escolha de vida.

Considerações finais.

As mudanças nas políticas educacionais estão ligadas às melhorias na formação e condições de trabalho dos professores em todos os níveis de ensino, ou seja, não existe transformação educativa sem transformações na formação dos professores. É esta a razão fundamental para começar a gerar mudanças na formação inicial e contínua dos professores, para que a escola responda às necessidades humanas, sociais e culturais dos alunos.

Estas transformações devem considerar que o professor não é uma ferramenta para a transmissão dos conhecimentos do modelo social-econômico, mas sim um sujeito que acompanha e contribui no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, atuando de maneira ativa e responsável na vida social e cultural de uma nação.

Nessa perspectiva sobre a formação de professores, é importante trabalhar em busca de uma identidade dos sujeitos além dos profissionais docentes, partindo da análise da prática, das relações com os colegas, da ação coletiva e da natureza da função docente, tendo em conta que a profissão docente está sujeita a condições materiais no marco da escola, exige um conjunto determinado de saberes e com uma responsabilidade social e pessoal com os alunos, colegas, famílias e o próprio professor em sua realização pessoal.

Os professores que trabalham com crianças têm uma responsabilidade não só com seus alunos, mas também com eles próprios em sentir uma gratificação pelo dever cumprido e por contribuir na formação de seres humanos com pensamento crítico e autorreflexivos.

Considerar os professores em sua ação pedagógica implica reconhecê-los como sujeitos além de sua profissão, que contribuem na formação de seus alunos como seres livres, autônomos e criativos num processo de ensino-aprendizagem coletiva no marco da escola, como centro para a criação de comunidades de aprendizagem entre colegas, onde o trabalho no cotidiano da aula contribui com a melhoria da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

BUJES, M. I. *Escola infantil: pra que te quero?* In: CRAIDY, C. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto alegre: Artmed, 2001.

GALLO, Sílvio. A arte do Encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

_____. Em torno de uma educação menor . In: Dossiê Gilles Deleuze. *Educação* e *Realidade*, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

KUENZER, Acacia Z. "A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação". *Educação & Sociedade* nº 63, ano XIX, ago. 1998.

MATURANA, H. e VARELA, F. El Árbol del Conocimiento. P. 169. Editorial Universitaria. Chile. 1992

MILANESI, Irton e Org. O Estágio Interdisciplinar no Processo de Formação Docente. Editorial UNEMAT. Brasil. 2008.

NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Porto: Porto, 1995.

_____.Profissão Professor. Porto: Porto, 1995.

RODRÍGUEZ, Maria Victoria. Formação de Professores: Uma Politica de Qualificação ou Desqualificação do Trabalho Docente?. Em: Trabalho Docente: Os professores e sua formação. Alda Maria do Nascimento Osorio, Organizadora. Campo Grande. MS: Ed. UFMS, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2001.

SALLES GENTIL. Heloisa. Identidades de professores e rede de significações. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. 2005.

SKLIAR, Carlos. ¿Y si el outro no estuviera ahi? Notas para uma pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Madrid- España.2002.

YURÉN, María Teresa. "Tensiones identitarias y *ethos* profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria", en Ana Hirsch y Rodrigo López Zavala (eds.), *Ética profesional e identidad institucional*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), pp. 267-296. 2003

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS COM POLÍTICA DE RESULTADOS

Andrea Abreu Astigarraga[98], Carmemsilva Bezerra Gomes[99] , Fernando Ilídio Ferreira[100]

Introdução

Nas duas últimas décadas, a avaliação passou a ser, por excelência, o processo que indica ou não a qualidade do ensino, apontando a direção de educação que se pretende alcançar e assim se obstruem as vias para uma educação integral, reproduzindo um ensino para a competitividade, o individualismo e a fragmentação do saber. Uma das reflexões em questão é a forma com a qual se entende a qualidade na oferta de ensino e o indicador usado para medi-la.

Nas escolas do município de Sobral a proposta político pedagógica possui uma visão metódica de avaliação por resultados e com intenção na obtenção de prêmios, tais como abono salarial aos professores e núcleo gestor. Embora isso ocorra com menos frequência na educação infantil, acaba produzido, desde cedo, nas crianças, a ideia da avaliação e da necessidade de um bom desempenho a *todo custo*. Pois de certa forma, as políticas educativas ficam subordinadas à lógica da economia neoliberal, a partir do momento que comparam sistemas e classificam escolas segundo seus desempenhos, com a finalidade de obter mais vantagem competitiva e atrair melhores alunos e professores (BALL, 2005 apud AUGUSTO, 2013).

Portanto, o tema deste trabalho é a relação ou as dificuldades entre educação infantil e a interdisciplinaridade, em escolas em busca de resultados. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, esta modalidade de ensino é compreendida como a "primeira etapa da educação básica":

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam

[98] Professora na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

[99] Acadêmica na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

[100] Professor da Universidade do Minho.

> e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Educação Infantil

Nesse sentido, a Educação Infantil deve ter propostas pedagógicas que respeitem três princípios: o ético - referente a autonomia singularidades e identidade; o político – referente aos direitos de cidadania e o estético - referente a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) durante essa fase educacional "[...] é direito das crianças brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil" (BRASIL, 1998, p.13).

> É preciso oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL,1998, p. 23)

Contudo, segundo Nogaro (2013) os professores envolvidos na aprendizagem das crianças são essenciais para que a criatividade e a expressão do pensamento sejam articuladas. Em outras palavras, a aprendizagem deve ser criativa e, por isso, a educação interdisciplinar deve ser trabalhada como princípio epistemológico e pedagógico, fazendo com que as crianças experimentem diferentes saberes e áreas do conhecimento.

Interdisciplinaridade

Vivemos numa sociedade que se apresenta num mundo paradoxal, local de múltiplos saberes, de verdades relativas, de indeterminações, ambivalências e contradições, colocando para o homem contemporâneo o desafio de (sobre) viver. Entretanto, fragmentar-se para que não se perca de si mesmo. Exige-se, assim, uma mudança na construção de conhecimentos, por conta da complexidade da atual sociedade, que privilegia o comportamento e o pensamento interdisciplinar, como forma de se estar no mundo.

> Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do

> currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, ambos e globais da realidade atual (LUCK, 1998, p.72).

Por meados de 1960 iniciam no Brasil as primeiras discussões sobre interdicisplinaridade, na qual buscavam mudar o processo de ensino aprendizagem segundo a necessidade de uma nova forma de educar por meio da integração das disciplinas, fugindo da educação tradicional que fragmenta os saberes e produz uma formação acrítica e *conteudista*.

A interdicisplinaridade, por sua vez, não conseguiu de imediato conquistar espaço nas escolas brasileiras, pois veio propor mudanças, uma nova postura de ensino aos educadores que acomodados ao modelo tradicional de educação resistiram por muito tempo as transformações que a prática interdisciplinar defende. Uma vez que os professores se encontravam imersos a um currículo disciplinar, monótono e a uma educação fragmentada, preocupada apenas em transmitir conteúdos específicos.

> No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a 'produtividade' do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. Dessa forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais. (GALLO, 2011, p.169)

Segundo Andrade (1998, p.97) "[...] num currículo multidisciplinar os alunos recebem informações incompletas e têm uma visão fragmentada e deformada pelo mundo". Diferente do currículo interdisciplinar onde os diversos conhecimentos compõem uma totalidade de significação, ou seja, se estabelece entre os saberes das disciplinas uma integração e uma relação com as vivências dos educandos.

A interdisciplinaridade é vista como um elemento de apoio dentro do processo educacional em todos os níveis escolares, inclusive na educação infantil. A prática interdisciplinar na educação infantil, porém, precisa ser melhor explorada, pois o contexto histórico sobre o assunto revela que somente a partir dos anos 30 seguindo os ideais do

bem-estar social e a aceleração do processo de urbanização, foi que as crianças começaram a estabelecer contato com instituições de ensino, porque as mulheres começaram a trabalhar nas fábricas e necessitavam deixar seus filhos em um lugar que cuidassem deles, constituindo-se aos poucos as primeiras escolas. Até então, as crianças ainda eram consideradas como mini-adultos, pois as atividades realizadas eram basicamente as mesmas de seus pais.

Política de resultados educacionais

A realidade é que, em nossas escolas, a avaliação passou a ser, por excelência o processo que indica ou não a qualidade do ensino, apontando a direção de educação que se pretende alcançar (OLIVEIRA, 2014).

Segundo o Ministério da Educação do Brasil - MEC, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, são avaliações para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

As metas propostas por estes documentos, acima mencionados, são avaliadas pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), uma iniciativa internacional de avaliação comparada. No Brasil, ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os programas nacionais e internacionais que norteiam as políticas públicas educacionais visam à obtenção de notas através de metas e, sendo assim, a avaliação em larga escala na educação básica ganhou grande centralidade - do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino – no Brasil, nos últimos anos.

Um dos entraves aparentes a ser questionado e que se encontra em evidência no nosso sistema escolar é justamente este indicador na qualidade do ensino e da aprendizagem: a avaliação. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa - com foco em leitura - e Matemática, com foco na resolução de problemas. Já na educação infantil as provas são aplicadas nas turmas do Infantil V.

Objetivo

O principal objetivo deste trabalho é identificar os desafios encontrados diante de uma proposta de projeto interdisciplinar no estágio de educação infantil, no curso de pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), nas salas de aula das escolas públicas

do município de Sobral, cuja proposta política pedagógica se insere na perspectiva de obtenção de resultados.

Metodologia

O relato de experiência vivenciado pelas universitárias da UVA constitui a base da pesquisa deste estudo, na qual indicam os desafios para elaboração e aplicação do projeto interdisciplinar em salas de educação infantil de escolas públicas que possuem propostas curriculares direcionadas à política de resultados, pautadas no índice do IDEB, com ênfase nos eixos Linguagens e Códigos.

Os procedimentos metodológicos foram o acompanhamento da construção do projeto interdisciplinar nas aulas do Seminário Interdisciplinar em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, da UVA, aplicação destes projetos nas escolas durante os estágios e questionário com universitários do sétimo e do oitavo períodos.

A pesquisa foi realizada com 43 universitárias do curso de Pedagogia da UVA, sendo 21 alunas do sétimo período e 22 alunas do oitavo período. O questionário aplicado procura compreender quais as principais dificuldades enfrentadas durante o estágio na educação infantil.

Resultados e discussão

Pimenta e Lima (2004) destacam que durante o estágio há uma dicotomia frequente entre a teoria e a prática, pois a maioria dos estagiários acreditam que a parte teórica, vista nas disciplinas das universidades, tornam-se nulas quando se veem no campo prático. No nosso caso, o curso de pedagogia da UVA, por não possuir uma escola de formação, possui um componente curricular sobre práticas interdisciplinares, mas que, na aplicação do estágio precisa, na maioria das vezes, entrar em conflito à proposta político-pedagógica das escolas públicas do município que centra-se nos eixos de Linguagens e Códigos.

Lima (2012) defende que o estágio é de suma importância, pois, promove a inserção dos futuros professores na escola, já que os estagiários aprendem por meio dos erros, acertos e desafios a resolverem as dificuldades diárias que aparecem na escola.

No entanto, ao longo dos anos, percebemos que há uma barreira epistemológica entre a proposta do curso de pedagogia da UVA e a proposta político-pedagógica da secretaria de educação de Sobral – Ceará – Brasil.

O sexto período do curso de pedagogia tem como eixo central a educação infantil. Este eixo é composto por vários componentes curriculares: disciplinas, seminários e oficinas. Desde que a matriz curricular foi inaugurada, ministramos o Seminário de Práticas

Interdisciplinares na Educação Infantil. Inicialmente as 20 horas-aula eram ministradas com apresentação da coordenadora da educação infantil da secretaria de educação do município e de outras escolas particulares. Cada uma apresentava, em um turno diário, a perspectiva teórico-metodológica e ilustrava com os projetos interdisciplinares.

Nestes primeiros semestres, ficou claro a ênfase disciplinar em Linguagens e Códigos da secretaria de educação do município e a abordagem sócio-construtivista das escolas particulares. Também não havia diálogo com a professora do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, do curso de pedagogia, consequentemente, não havia articulação entre os dois componentes curriculares e os alunos (as) elaboravam dois projetos. Depois de um tempo de conversas e entendimentos, as duas professoras entraram em um acordo e re-elaboraram o projeto. Desta vez, articulando em um só, o projeto para os dois componentes curriculares. Isto trouxe mais entendimento e mais vigor à proposta.

Resultados da pesquisa com universitários do oitavo período

Iniciaremos a análise dos dados com uma tabela que sintetiza as respostas obtidas nos questionários tanto com as (os) alunas (os) do sétimo quanto com as (os) alunas (os) do oitavo períodos. Para compreendermos melhor os resultados da pesquisa a tabela 1 abaixo exemplifica de maneira simples como se organizou a escolha das respostas das universitarias do sétimo e oitavo período, na qual é possivel observar quais dificuldades as universitarias de cada período enfrentaram com mais frequência.

TABELA 1: Respostas das universitárias do sétimo e oitavo período

Número de Universitárias	21	22	Total 43
Quais as principais dificuldades enfrentadas durante o estágio na educação infantil?	7º Período	8º Período	**%**
A escola demorou a responder sua solicitação de estágio	02	-	4.6
A escola não aceitou o seu estágio	01	-	2.3
A escola não aceitou o estágio de 5 turnos – 20 horas	02	08	23.2
A escola exigiu a mudança do projeto interdisciplinar	-	01	2.3
Ausência de um supervisor na escola	11	06	39.5
Não houve dificuldade	01	01	4.6
Elaboração do projeto pedagógico interdisciplinar	04	06	23.2

Posteriormente, destacaremos as respostas das (os) alunas (os) do **oitavo** período que apontaram questões referentes às perguntas feitas no questionário. Dessa maneira, segundo a universitária 10, a **experiência de integração entre o Seminário de Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil e Disciplina de Estágio em Educação Infantil** do oitavo período "é muito importante, pois é através do estágio que podemos observar a sala, para depois elaborar um projeto adequado". Pois "contribui de forma significativa, facilitando a aplicação e construção do projeto" e porque "é uma articulação da teoria e da prática" afirmaram as universitárias 12 e 16, respectivamente.

Outros relatos relevantes para a pesquisa encontram-se nas palavras da universitária 09: "[...] foi muito proveitosa a oportunidade de conhecer o conceito de interdisciplinaridade, de pensar em atividades interdisciplinares, indispensável na educação infantil", pois "é muito produtivo criar um projeto baseado nas necessidades das crianças" afirmou a universitária 03. Para a universitária 16, "[...] os dois componentes curriculares estão em harmonia, além disso, a escola aderiu ao projeto".

Para outras 06 universitárias, a **elaboração do projeto pedagógico interdisciplinar** foi difícil diante da novidade da proposta que rompe com a disciplinaridade. Segundo os relatos: "[...] existiam dificuldades para planejar atividades que envolvessem e atraíssem as crianças e que abordassem realmente a interdisciplinaridade", (universitária 12). Segundo os alunos do curso é porque os professores "[...] ainda encontrassem-se submersos na metodologia tradicional de ensino". As dificuldades para a elaboração do projeto justificam-se tendo em vista que para a maioria dos alunos do curso de pedagogia esta é a primeira experiência com o planejamento de um projeto interdisciplinar e o tempo com o professor orientador da disciplina resumem-se em apenas 20 horas/aula.

Dentre as 22 universitárias pesquisadas pertencentes ao grupo do oitavo período, 08 universitárias afirmaram que a maior **dificuldade para aplicação do projeto interdisciplinar no estágio** concentrava-se no fato da escola não ter aceitado o estágio de 5 turnos (20 horas-aula). De acordo com a universitária 18: "A escola achava que isso atrapalhava a concentração dos alunos". Tal afirmação é reforçada pela a universitária 09 quando diz que: "A escola colocou empecilhos cortando pela metade o tempo do plano elaborado, ou seja, de 20 horas-aula ficaram 10 horas-aula", dificultando: "Colocar em prática todas as atividades elaboradas no projeto" (universitária 03). Tais relatos revelam que a escola não ter aceitado o estágio de 20 horas-aula fez com que a execução do projeto

em sala de aula fosse prejudicada, ou seja, os resultados obtidos pelas universitárias não seriam alcançados em detrimento da diminuição do tempo.

Durante a coleta dos dados, identificou-se 06 universitárias que apontaram como dificuldade a ausência de um supervisor na escola de estágio. Apenas 01 universitária afirmou que a escola exigiu a mudança na estrutura do projeto interdisciplinar e 01 outra aluna disse não ter tido dificuldades.

Resultados da pesquisa com universitários do sétimo período

Entretanto, entendemos que a pesquisa não conseguiria compreender todas as causas possíveis resultantes das dificuldades dos estagiários, por isso foi solicitado as 21 universitárias pesquisadas que apresentassem outros itens não apresentados no questionário. De acordo com o relato da universitária 7:

> [...] o semestre chegava ao fim na escola e as avaliações externas eram o foco. Todos os dias uma sala iria ter que fazer uma prova na modalidade de Linguagens ou Códigos. Não havia tempo para que eu pudesse aplicar o projeto interdisciplinar, foi preciso reduzir o tempo de aplicação para apenas 3 dias.

Do mesmo modo, as avaliações externas dificultaram a realização do estágio conforme o planejamento:

> [...] não consegui aplicar o projeto da forma que deveria ter sido, as crianças da educação infantil estavam sendo avaliadas e como a avaliação é oral, pediram que fizéssemos atividades que as crianças não fizessem barulho para não atrapalhar, porém foi um pouco difícil segurar o entusiasmo dos alunos frente as atividades que envolviam todos os eixos além de arte e movimento (universitária 2).

Ainda sobre o fato das avaliações a universitária 4 enfatiza que:

> [...] quando fui aplicar o projeto, fiquei assustada, a escola estava em festa, existiam vários cartazes espalhados com frases afirmando que os alunos eram capazes de vencer, gravuras referentes às notas e crianças sorridentes,

até a merenda da escola foi diferente no dia da avaliação, e por causa disso não pude aplicar o projeto nesse dia.

Como observamos nos relatos acima, nos períodos de avaliação externa nas escolas, o ambiente fica totalmente voltado para tais objetivos, dificultando qualquer outra atividade. Na educação infantil as provas de Códigos (Matemática) concentram-se em saber se os alunos conhecem as cores, noções de: perto, longe, pequeno, grande, leve, pesado e as formas geométrica: triângulo, quadrado, círculo e retângulo, além da escrita dos números em sequência de 0 à 30. Em Linguagem (Português) as perguntas são direcionadas ao reconhecimento das letras do alfabeto e sua escrita, a primeira letra dos nomes das crianças, sequência lógica de uma história e a leitura de palavras básicas, como: gato, boneca, bola, casa.

Dentre os desafios apontados durante a pesquisa, encontramos relatos que reforçam outras dificuldades existentes, mas que ainda passam *desapercebidas*, tais como: "a falta de infraestrutura física da escola" (universitária 5 do sétimo período). No município de Sobral é comum as escolas se utilizarem de prédios anexos ao prédio principal para os alunos da educação infantil. No entanto, a estrutura física desses anexos são em sua maioria espaços pequenos, sem nenhuma adaptação, por exemplo, os banheiros para as crianças, assim como, falta de espaços adequados para brincar livremente, para atividades psicomotoras.

Percebe-se, que as premiações em dinheiro recebidas pelas escolas por terem alcançado as metas nos resultados das avaliações, na maioria dos casos, não supre as necessidades básicas de uma educação com qualidade, como o material de trabalho de professores e gestores e um espaço digno para as crianças expressarem-se.

Conclusão

Neste trabalho, verificamos que existem vários desafios da formação de educadores infantis na perspectiva interdisciplinar em escolas de política de resultados. Tanto no âmbito universitário, durante a elaboração do projeto interdisciplinar, tais como: a pequena carga horária de 20 horas-aula e a mudança de paradigma da proposta disciplinar para a proposta interdisciplinar. Quanto na aplicação do projeto interdisciplinar nas escolas públicas do município de Sobral. Tais como: a ausência de um supervisor escolar, infraestrutura precária em algumas escolas, uma certa rejeição do grupo gestor aos estagiários do curso de pedagogia, pelo fato de levarem uma proposta que não comunga com as das escolas; consequentemente, demora em responder afirmativamente e – ou não aceitação do (da)

estagiário (a); a não aceitação da carga horária de vinte horas-aula, a exigência de redução desta e, principalmente, a modificação na estrutura do projeto interdisciplinar dando lugar maior à Linguagem e Códigos, dificuldade em agendar e aplicar o estágio em períodos de avaliação externa.

Neste embate, ao longo dos anos, temos conseguido modificar-influenciar, minimamente, a proposta da secretaria de educação de Sobral de algumas maneiras: através de elaboração e divulgação de trabalhos de conclusão de curso, monitorias, participação em eventos acadêmicos-científicos. Embora existam muitas dificuldades, algumas escolas já começam a adotar medidas *interdisciplinares* denominada por eles de *sequencia didática.* O que incide, portanto, um avanço no processo de valorização da formação docente e da primeira infância.

Referências bibliográficas

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; JÚNIOR, Luis Carlos Silva. **Por uma educação interdisciplinar.** Sobral, Edições UVA, 2016.

AGUIAR, Daniela Maria de Sousa**. Interdisciplinaridade na Escola Educar Sesc**: limites e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Curso de Pedagogia. Sobral – CE, 2012.

ANDRADE, Rosamaria Calaes. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Iris Barbosa (org). **A educação na perspectiva construtivista:** reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2. ed. RJ:Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 18 de fev, 2016.

GALLO, Silvio. **Disciplinaridade e transversalidade**. 2. ed. ENDIPE. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Produção de conhecimento sobre estágio supervisionado. In: LIMA, M.S.L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber livro, 2012.p. 123-135.

LÜCK**,** Heloísa, **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão. 5º edição, Petrópoles, RJ: Editora Vozes, 2010.

NOGARO, Arnaldo. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. **Revista Perspectiva**. v. 37, n.140, dezembro, 2013.

OLIVEIRA, Dianlyne D’aurea de**.** A **interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem nas turmas do quinto ano**: entre o real e o ideal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Curso de Pedagogia. Sobral – CE, 2015.
PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS (DES)ENCONTROS

Maria Aparecida Alves[101], Jussara Resende Costa Santos[102], Raquel Gomes Santos[103]

Introdução

Este estudo teve como questão principal a Educação Infantil, as práticas pedagógicas e os seus (des)encontros, isto é, as contradições entre a teoria e a prática realizada pelos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo sido realizadas observações não participantes e entrevistas semiestruturadas, com turmas e professoras de duas Escolas diferentes no município de Unaí/MG, com o objetivo de traçar o perfil do professor da Educação Infantil e de verificar quais são as suas facilidades e dificuldades enfrentadas no dia a dia. Além disso, este estudo contém uma revisão bibliográfica que vem de encontro a essas questões, como por exemplo, formação de professores e o ensinar e aprender na Educação Infantil. Após a análise e discussão dos dados encontrados, a partir das observações e das entrevistas realizadas com as professoras, foi possível chegar às seguintes conclusões principais: a) as professoras não conseguem realizar a relação entre a teoria e a prática; b) há uma grande falta de afetividade entre as professores e as crianças, c) as professoras não realizam planos adequados; d) há uma preocupação em trabalhar conteúdos que não são pertinentes à Educação Infantil, como por exemplo, a alfabetização; e) as professoras se apresentam cansadas e com falta de vontade para procurar novas atividades e/ou metodologias educativas; e por fim, f) necessidade da aplicação de um Projeto de Intervenção Pedagógica (Experimento Didático Formativo) em uma das turmas observadas. Em termos de literatura teórica e de análise documental, foram convocados Ariès (2011) Piletti e Rossato (2010), Aranha (2006), Hengemühle (2004), Libâneo (2008), Candau (2001), Zabalza (1998), Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a Educação (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), dentre outros.

[101] Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Unaí-MG.
[102] Doutora em Educação, pesquisadora, professora e gestora na Faculdade CNEC Unaí-MG..
[103] Pedagoga, professora em escola municipal e monitora de alunos com deficiência em escola filantrópica no município de Unaí-MG.

No tocante a escolarizar, é preciso que o professor estabeleça meios para alcançar seus objetivos. Ele precisa estar ciente que, para realizar seu trabalho de maneira eficiente, ele precisará estabelecer práticas pedagógicas que nortearão o seu trabalho. Essas práticas pedagógicas podem ser entendidas como as rotinas e as atividades realizadas diariamente na escola, e que precisam estar apoiadas em uma metodologia e em uma didática, previamente escolhidas e planejadas. Libâneo (2008) afirma que há uma ligação entre teoria e prática muito maior do que normalmente se estipula. Para ele, a formação de professores deve ter como ênfase a formação da autonomia, pois no dia-a-dia, é necessário que o professor produza saberes. Saberes esses que são produzidos e estimulados através da prática. Sendo assim, é importante que o professor mantenha-se constantemente em qualificação.

Nesse sentido, surgiram algumas questões que foram norteadoras desta Pesquisa, tais como:

- Qual o perfil dos professores que atuam na Educação infantil?
- Qual é a formação do professor que trabalha na Educação Infantil e quais as dificuldades e facilidades por ele vividas?
- Quais são as práticas pedagógicas dos professores?

Essas perguntas levaram ao problema desta Pesquisa que foi: Qual é o perfil do professor que atua em turmas de 1º Período matutinas da Educação Infantil, de duas Escolas municipais da cidade de Unaí/MG, e quais são as práticas pedagógicas que este exerce em sala de aula? Assim sendo, objetivou-se responder os questionamentos anteriormente mencionados, e responder a pergunta presente no problema de Pesquisa deste Projeto.

Referencial teórico

Histórico da Educação Infantil: Situando a Criança e a Educação Infantil na História

No princípio, para muitas famílias, o nascimento e a chegada de uma nova criança na casa não significava que ela seria bem cuidada e/ou bem tratada. Há relatos de famílias que impediam o desenvolvimento e o nascimento de diversos bebês, praticando abortos intencionais. Na Idade Medieval, por exemplo, o sentimento da infância é praticamente inexistente, pode-se dizer que não havia lugar para a infância (ARIÈS, 2011). As crianças eram representadas em pinturas e em esculturas como verdadeiros homens e sem nenhuma das características faciais e corporais infantilizadas.

No que diz respeito à Idade Média, uma prática muito comum entre as famílias era a oblata. A palavra “Oblata”, segundo o Dicionário Aurélio significa “oferta piedosa”

(FERREIRA, 2004, p. 1421), e na época era utilizada para denominar o ato de oferta feita pelos pais que doavam seus filhos de até dez anos de idade às igrejas, numa tentativa de servir a Deus. Essas crianças eram destinadas a internatos para dedicarem-se a estudos e à religião (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Baseado nas ideias de Ariès (2011), o autor Zabalza (1998) resume o histórico das crianças e da Educação Infantil em três momentos que o autor coloca como "identidades". São eles: 1ª identidade – a "criança-adulto", ou infância negada, 2ª identidade – a criança "filho- aluno" ou infância institucionalizada, e por fim, 3ª identidade – a criança "sujeito social" ou infância reencontrada.

Desta forma, para os autores Piletti e Rossato (2010), a partir deste momento, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos em desenvolvimento que precisam de escolarização. Porém, surgiu um problema: o que fazer com as crianças que não estavam em idade de escolarização? Daí a necessidade da criação de um espaço para atender estas crianças que se apresentavam em um número incontável.

A educação infantil sob a ótica da legislação no brasil

Partindo para especificidades sobre a Educação Infantil brasileira, a histórica luta dos Movimentos Sociais e a preocupação com a Educação Infantil levou à tomada de algumas decisões na área da Educação. Além disso, também levou à elaboração de Leis relativas à Educação e à Educação Infantil. Em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o intuito de regulamentar a Educação no país (ARANHA, 2006).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

> o primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional da Defesa da Escola Pública [...] O projeto original exigiu do relator Jorge Hage [...] um trabalho importante de finalização porque, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional. Porém com o apoio do governo e do ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro propôs outro projeto, que começou a ser discutido paralelamente e terminou por ser aprovado em 1996 (ARANHA, 2006, p. 324).

Assim sendo, a LDB de 1996 é até hoje a Lei que é vigente e que regulamenta a Educação e a Educação Infantil no Brasil. Neste documento, na Seção II, no artigo 29º é

colocada que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Esse desenvolvimento deve visar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB, no artigo 30º, a Educação Infantil será oferecida em creches, ou instituições equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. As formas de avaliação da Educação infantil serão (segundo o artigo 31º): o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem, no entanto, o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Em uma versão interpretada da LDB, os autores Souza e Silva (1997) orientam como entender e aplicar esta Lei. Para eles, na LDB é possível identificar

> os princípios que regem a educação nacional, enunciados no texto constitucional devem ser ajustados, na sua aplicação, a situações reais, que envolvem: o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção dos alunos, os recursos financeiros, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público [...], a didática em diversas regiões do país, etc (SOUZA; SILVA, 1997, p. 1).

Diante das considerações expostas, percebe-se, portanto, que, depois da efetiva aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, a Educação Infantil passou a ser entendida e analisada de outra maneira, diferenciando-se da anterior, em que não se mencionava com tanto êxito as funções e atribuições da Educação Infantil. Além do mais, a devida importância passou a ser dada a essa etapa da Educação, que é essencial ao desenvolvimento do ser (SOUZA; SILVA, 1997).

Outro importante documento que está relacionado com a Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN). Este documento foi elaborado em 1998, dois anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nele são abordados temas como: as creches e as pré-escolas, o professor da Educação Infantil (perfil profissional), os objetivos gerais para a Educação Infantil, as Instituições e os Projetos Educativos, entre outros temas (BRASIL, 1998).

No que diz respeito ao perfil do professor da Educação Infantil, o documento também afirma que o trabalho direto com as crianças pequenas exige um profissional competente que saiba trabalhar com conteúdos de diversas naturezas que devem abranger desde cuidados básicos até conhecimentos específicos. O documento revela que o professor deve ter uma característica essencial para o trabalho com crianças pequenas: ser polivalente. Polivalência, segundo o documento, é capacidade de trabalhar com conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998).

Sobre os objetivos estipulados para a Educação Infantil, o RCN estipula que as crianças devem:

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Por fim, a Educação Infantil está respaldada quando se pensa em critérios legais. Muitos avanços já foram conquistados ao passar dos anos, no entanto, ainda há muito que se fazer e a discutir. É necessário promover uma mudança de pensamento em alguns aspectos, tais como: formação dos professores para a Educação Infantil, planejamento e estratégias de ensino na Educação Infantil e práticas pedagógicas existentes na nova sociedade emergente.

A formação de professores para a educação infantil: impasses e perspectivas

Nem sempre, para se trabalhar na Educação Infantil, algum tipo de qualificação acadêmica foi exigido. Por muito tempo, apenas gostar de crianças, e, saber cuidar delas, foi uma das únicas especificações analisadas antes da escolha de um novo professor. Nesta perspectiva histórica do professor, Hengemühle (2004, p. 134) afirma que

> em épocas passadas, bastava que a escola docilizasse o comportamento das crianças e dos jovens, pois assim os mesmos, sem maiores questionamentos, adaptavam-se ao convívio social. Assim, também, a função do professor foi historicamente construída. Colocar os alunos em situação de confronto com conteúdos insignificantes era uma meta, pois, não sabendo dar sentido, distanciando esse conteúdo da vida do aluno, instaurava-se, salvo raras exceções, a ignorância crítica. Aliás, dominar teorias, nas mais diversas áreas era função dos grandes políticos, economistas ou doutores.

No entanto, a partir do ano de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação (LDB) foi aprovada, o cenário referente à formação de professores para a Educação e para a Educação Infantil mudou. Piletti e Rossato (2010) explicam que, a sociedade e o universo do trabalho se reorganizaram e passaram a requerer trabalhadores com níveis de escolaridade cada vez mais elevados, pois a baixa escolaridade seria um entrave à expansão econômica eminente no Brasil da época.

Neste momento, critérios legais foram criados, como por exemplo: a formação de professores, para atuar na Educação Infantil básica, deveria ser nível superior, com Curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de superiores de Educação. Essa formação permitiria ao professor atuar na educação básica e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

No entanto, ainda é possível encontrar profissionais atuantes na Educação Infantil que não possuem formação adequada para tal atuação. Até mesmo, alguns termos surgem na sociedade, como por exemplo, monitor, berçarista e recreacionista, entre outros, para designar os professores não formados e que atuam em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998).

As autoras Bibiano e Meirelles (2009, p. 15) revelam que “os profissionais da Educação Infantil, que correspondem a 15% dos docentes da Educação Básica, são os que recebem os menores salários e os que têm pior formação inicial.” Esse dado, exposto pelas autoras, está presente na Pesquisa das autoras Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto, realizada no Brasil, e divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2009. Bibiano e Meirelles (2009) mencionam a LDB em sua reportagem. Segundo elas, a LDB indica que os educadores das creches e das pré-escolas devem ter formação superior, mas, no entanto, 11.261 dessas vagas são ocupadas por leigos, ou seja, professores sem a formação devida.

Outra pesquisa, realizada no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), foi idealizada no ano de 2009, e finalizada no ano de 2010, também trata de aspectos referentes à Educação Infantil. A pesquisa em questão chama-se Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa e foi realizada em algumas Escolas de alguns Estados brasileiros. Ela apresenta dados estatísticos como, por exemplo, número de alunos matriculados nas creches e pré-escolas pesquisadas, opiniões e formação dos professores entrevistados, a relação entre família e Escola, entre outras informações.

Segundo a pesquisa,

> a legislação educacional estabeleceu novas exigências para a qualificação dos professores, adotando a meta de formação em nível superior, mas admitindo a qualificação em cursos de magistério no nível médio sob certas condições. Esse novo padrão impactou especialmente as creches, pois até então não se exigia nenhum tipo de formação para seus educadores, que muitas vezes nem mesmo haviam completado o ensino fundamental. Os dados sobre a qualificação dos docentes na educação infantil indicam, com efeito, uma proporção maior de professores de pré-escola com formação superior do que para as funções docentes na creche (BRASIL, 2010, p. 31).

O documento de pesquisa salienta sobre a formação dos professores da Educação Infantil no ano de 2006. Conforme a pesquisa, no ano de 2006, havia nas creches 1,3% de professores com o Ensino Fundamental Incompleto; 3,9% com o Ensino Fundamental completo; 60,8% com o Ensino Médio completo e 30,4% de professores com o Ensino Superior. Já nas pré-escolas, o número de professores com o Ensino Fundamental incompleto era de 0,4%; com o Ensino Fundamental Completo era de 1,7%; com o Ensino Médio era de 52,3% e com o Ensino Superior era de 45,6%. Estes dados comprovam que nas creches a formação dos professores é inferior à formação dos professores atuantes na pré-escola (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à formação dos professores, o autor Libâneo (2008, p. 38) afirma que “o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos [...].” Isso quer dizer que, o professor deve sair de sua graduação acadêmica com a capacidade de atuar em salas de aulas de diferentes faixas etárias.

Libâneo (2008) continua afirmando que em várias instituições de Ensino superior, são inúmeras as discussões sobre o Curso de Pedagogia. Candau (2001) afirma

que na sociedade atual há uma falta de clareza sobre a função do educador e, há também uma problemática com relação à redefinição do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

Ressalta-se e estipula-se que a formação inicial dos professores é critério essencial para o devido trabalho docente na Educação. O professor

> é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa proporcionar, os conhecimentos, habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

Os autores Piletti e Rossato (2010) demonstram ter opiniões semelhantes com as de Libâneo (2008) e Hengemühle (2004), ao afirmarem que a profissionalização do profissional da Educação Básica deve fundamentar-se em uma sólida formação que proporcione o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, associando teoria e prática.

Além do mais, é necessário haver capacitação em serviços pedagógicos, a realização de estágios supervisionados e aproveitamento de experiências em instituições de ensino. Para mais, Piletti e Rossato (2010, p. 213) consideram que "a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, incluindo em sua formação uma prática de ensino de no mínimo 300 horas".

Por fim, conjectura-se que os professores, principalmente os da Educação Infantil, precisam qualificar-se academicamente. Os que não possuem formação adequada, mas que já trabalham na área em como ponto positivo a experiência docente em sala de aula, no entanto, esta não é suficiente senão estiver atrelada a fundamentos e metodologias adequadas.

Para mais, Caudau (2001, p. 55) afirma que "a educação é um processo multidimensional [...] e a formação de educadores adquire assim uma perspectiva multidimensional". Além disso, uma importante relação é estabelecida na Educação Infantil entre o professor e seus alunos, que é o ensinar e o aprender, e quais são as maneiras pelas quais estes conceitos se articulam.

O ensinar e aprender na educação infantil

Na Educação, alguns afazeres docentes são considerados rotineiros, porém não são tarefas fáceis. Como por exemplo: o ensinar, a tentativa de transmitir conhecimentos, o planejar e a ação de elaborar atividades que sejam atraentes aos educandos. Sobre esse assunto, Werneck (1992, p. 61) diz que "educar é difícil, é trabalhoso, exige dedicação [...], educar exige vocação e vocação é um dom especial florescente muito mais pela necessidade do educador que pelos diplomas das faculdades de pedagogia".

Na Educação Infantil, não é diferente. O autor Zabalza (1998, p. 38) argumenta que "a Educação Infantil precisa enfrentar desafios de procura da qualidade que lhes são próprios". Traduzindo a fala do autor, pode-se inferir deste pequeno trecho que, na Educação Infantil, há uma preocupação ainda maior no referente à qualidade do ensino.

Para saber ensinar é preciso se aprimorar de técnicas e metodologias de ensino, e, principalmente, qualificar-se intelectualmente. É muito comum, na Educação Infantil, a presença de um pensamento equivocado em relação à ação dos professores atuantes na Educação Infantil, que seria simplesmente achar que o professor ali está apenas para lidar com as crianças enquanto seus pais estão no trabalho. Nesse sentido, Zabalza (1998, p. 40) orienta que

> por isso [...] devemos destacar o sentido profissional do trabalho dos professores (as). Não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto seus pais trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança.

Sobre a didática, Candau (2001) relata que atualmente há um grande desafio a ser superado. A autora revela que os professores precisam assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é saber articular estes diferentes estruturantes e não utilizar apenas um deles, ou seja, o professor deve procurar estabelecer uma didática de atuação docente que seja favorável a todos os seus alunos.

Apoiar-se em uma única didática, ou método didático de ensino, não alcançará a todos porque, são diferentes as maneiras de assimilar os conteúdos que os alunos possuem. Desta forma, traduzem-se essas considerações com a fala do autor Torres (2015, p. 19) que indica que "cabe ao professor adaptar suas atividades para obter o melhor desempenho possível das crianças [...] visando sempre ao desenvolvimento dos alunos".

Embora tenham-se passado alguns anos, o autor Werneck (2015) tem opinião semelhante às de Candau (2001), quando afirma que "diante de tantos desatinos na

sociedade e nas escolas, necessitamos repensar o papel do professor [...] a sociedade está nesse estado [...] por causa de uma inversão de valores" (WERNECK, 2015, p. 42). Sobre a didática e a Educação Infantil, Zabalza (1998, p. 74) indica que

> na escola Infantil, o cartaz da didática (a sua teoria e a sua práxis) postula opções pedagógicas caracterizadas pela racionalidade e pela criticidade (e, portanto, tingidas de "problematicidade" e "multilateralidade"); trata-se de opções inevitáveis para experimentar teorias didáticas (modelos, projetos, programações) para controlar através da experiência quotidiana do fazer escola.

Hamilton Werneck (1992) parte para uma análise onde, segundo o autor, o professor mascara e finge ter uma didática e uma ação pedagógica que não possui, para simplesmente impressionar e conseguir uma credibilidade inexistente. Para o autor, "estar presente em sala e nada ensinar é uma arte muito simples: o professor geralmente permanece sentado, aguardando a chegada dos alunos" (WERNECK, 1992, p. 15). Segundo o autor, os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. Quem se prejudica mais com essa atitude são os próprios alunos.

No referente à aprendizagem infantil, García (2004) aponta que a aprendizagem infantil está intimamente ligada às ações educativas que os professores possuem. Para o autor, o papel do educador nas Escolas de Educação Infantil é um dos mais importantes durante todo o processo de escolarização. Além disso, o autor argumenta que é preciso levar em conta o tempo que o professor permanece com seus alunos em sala de aula na Educação Infantil, e, o mesmo é responsável por

> organizar as atividades, o espaço, motivar as crianças e, sobretudo, criar e oferecer situações educativas que favoreçam com que cada um deles se desenvolva com a máxima amplitude possível [...] (GARCÍA, 2004, p. 30 e 31).

Além disso, o RCN também propõe que a intervenção do professor na Educação Infantil sempre é necessária para que as crianças possam aprender em situações de interações sociais ou sozinhas. As crianças irão consequentemente: apropriarem-se de conceitos e códigos sociais através da expressão, comunicação de sentimentos e ideias, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas, construção de objetos e

brinquedos. Para isso, o professor deve conhecer as particularidades das crianças em diferentes idades, bem como, a diversidade de hábitos, costumes, valores, etnias, etc (BRASIL, 1998).

Por fim, concluem-se as considerações sobre o aprender na Educação Infantil com a seguinte frase presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: "o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas [...]" (BRASIL, 1998, p. 41).

Desta forma, as crianças poderão adquirir tranquilamente aprendizagens significativas, e, além disso, poderão também vivenciar situações que favoreceram a sua aquisição de conhecimentos. Para mais, recomenda-se aos profissionais atuantes na Educação Infantil seguir a questões exemplificadas aqui para realizarem com o devido êxito a tarefa de ensinar e aprender na Educação Infantil.

Métodos e técnicas de pesquisa

Para a obtenção dos dados pesquisados, foram feitas observações não participantes (registradas em diário de bordo), e filmagens em quatro turmas de 1º Período matutinas da Educação Infantil (Pré-Escolares Municipais) de duas Escolas da cidade de Unaí/MG. Além disso, os instrumentos, ou as técnicas de uma pesquisa, segundo Severino (2007), são os suportes que o pesquisador utiliza em suas investigações. Sendo assim, esta Pesquisa utilizou além das observações não participantes, entrevistas semiestruturadas que foram feitas com apenas três professoras.

Para a análise dos dados provenientes das observações não participantes foram utilizadas as seguintes categorias (SANTOS, 2014): organização da aula, exposição dos conteúdos, estímulos, participação/comunicação/fechamento, clima escolar, e, por fim, avaliação. Ainda, por meio das entrevistas realizadas, foi possível conhecer melhor alguns aspectos relacionados aos professores, tais como: perfil docente dos professores, formação dos professores, e, por fim, facilidades e dificuldades dos professores (práticas pedagógicas). Estes aspectos foram analisados de acordo com as categorias:

- Perfil dos professores/formação acadêmica.
- História da infância.
- Práticas pedagógicas.

Além destas informações, cita-se que esta Pesquisa teve várias características, que são elas: primeiramente, um estudo de caso, e, em segundo lugar, como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A caracterização de uma pesquisa é feita de acordo com os objetivos propostos pela mesma, e, também, a partir da problemática que será investigada. Demo (2006) entende que as pesquisas acadêmicas são elaborações próprias que demandam capacidade de raciocínio e de transformação perante os desafios.

Resultados e discussão

Através da análise das observações não participantes, e por meio dos critérios de análise, observou-se que:

- ***No critério organização da aula, todas as professoras organizam suas salas em fileiras.***

O autor Libâneo (2012) utiliza as ideias de Davidov para estabelecer as características do método tradicional de ensino. Para ele, a predominância da concepção tradicional de ensino, marcada por métodos transmissivos de memorização, não fazem com que o aluno consiga converter a diversidade de conteúdos estudados em ferramentas para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na sua vida prática.

- ***Em exposição dos conteúdos, foi visualizado que não há formulação de situações problemas e as professoras não utilizam recursos visuais e/ou verbais, nem recursos como atividades lúdicas.***

Sobre o lúdico na Educação Infantil, Landó (2009) compreende que a atividade lúdica abrange jogos, brinquedos e as brincadeiras em suas variadas manifestações históricas, antropológicas, sociais, psicológica, etc. Além disso, a autora ainda fala que a atividade lúdica envolve diferentes instrumentos que podem ser utilizados. A realização de uma atividade lúdica propõe um ensino e um aprendizado. Para isso é necessário inserir conteúdos e métodos criativos que levem as crianças a aprenderem.

- ***Com relação aos Estímulos, notou-se uma profunda falta de senso de humor e afeto.***

Libâneo (2012) apresenta um pouco sobre a teoria de Vygotsky, cujas ideias assemelham-se às situações narradas anteriormente. Segundo ele, a aprendizagem humana se caracteriza como mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo. Em síntese, o desenvolvimento das funções mentais superiores supõe a internalização de ferramentas

culturais e comportamentais já desenvolvidos na sociedade em que a pessoa esta inserida. Para deixar mais claro, segundo a autora Pabis (2012), as pessoas apreendem a realidade e a expressam de maneiras diversas, isso em função de suas necessidades e em determinados momentos e contextos.

- ***Na Participação/comunicação/fechamento foi observado que não há valorização do diálogo das professoras para com as crianças, e também entre as crianças.***

Sobre a interação e a conversa das crianças umas com as outras, Hedegaard apud Libâneo (2012) entende que o desenvolvimento das crianças ocorre no processo de apropriação dos conteúdos científico, que precisa estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais elas participam em seus contextos sociais, culturais e institucionais. Desta forma, considera adequada a atitude de não interromper a conversa das crianças em determinados momentos.

- ***No que se refere ao Clima escolar, em um geral, as professoras mantêm bom relacionamento com as crianças e com a gestão escolar.***

Segundo Perrenoud (2002) a gestão escolar tem papel fundamental no bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais gestores são os encarregados de formar os professores para que eles sejam capazes de refletir sobre a sua prática docente. Isso é possível através da promoção grupos de formação continuada e/ou estudo dentro da Escola. Desta forma é possível que seja compensada a superficialidade da formação inicial dos professores e também que seja favorecida a acumulação de saberes e experiências.

- ***E, por fim, na Avaliação no cotidiano das professoras observou-se que não há realização de avaliações constantes.***

A autora Pabis (2012) orienta que os professores precisam estar disponíveis para aprender com a realidade encontrada e extrair de seus alunos informações sobre a sua vida cotidiana. Na rotina diária das demais professoras, no entanto, não foi possível visualizar as professoras fazendo nenhum tipo de avaliação durante os dias de observação.

Para a realização da análise dos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas, assim como na análise das observações, foram estabelecidas categorias de análise, e os resultados obtidos foram:

Perfil das professoras/formação acadêmica: faixa etária entre 41 e 50 anos; curso de Licenciatura concluído à distância cerca de 5 a 10 anos a trás, e pós-graduações em diversas áreas (exceto a da Educação Infantil).

O quadro abaixo apresenta a resposta das professoras sobre a opinião das mesmas referente ao Curso de Pedagogia e a sua contribuição para a atuação na área da Educação Infantil:

Quadro 1 – Verbalizações das professoras – Formação e atuação na área da Educação Infantil

Verbalização das professoras "1", "2" e "4" – Perfil das professoras/formação acadêmica		
Categoria	Respondente	Verbalização
Perfil das professoras/ formação acadêmica	Professora "1"	"Ele contribui porque ele não trabalha só para o Ensino Fundamental... Ele abrange tanto a Educação Infantil, quanto o Ensino Fundamental e os anos iniciais... Tanto é que na carga horária do estágio tem as horas da Educação Infantil... Da mesma maneira que ele procura formação para o Fundamental ele forma também para a Educação Infantil."
	Professora "2"	"Foram quatro anos e meio, e assim, ajudou muito. Os professores eram muito bem preparados. Foi muito bom, um Curso bom, proveitoso."
	Professora "4"	"O Curso que eu fiz em Paracatu... A gente trabalhava muito com teatro, com fantoche... As aulas eram bem interativas... Tinha aqueles professores que incentivavam bastante e tinha também aqueles que não gostavam daqueles enfeites que as professoras fazem normalmente. Mas essa parte aí (o teatro) eu trabalhei, mas eu não gosto muito dessa parte não. Não é minha área!"

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre a temática formação no Curso de Pedagogia, o autor Hengemühle (2007) revela que a formação dos professores está muito limitada e não vem desenvolvendo práticas pedagógicas significativas.

História da infância*:* infância vivida na zona rural; lembranças afetivas e boas das professoras que tiveram quando crianças.

O autor Hengemühle (2004) diz que é comum ouvir dos professores recontos de como foram as suas trajetórias escolares e que os professores devem refletir sobre os professores que tiveram e sobre os professores que são. Abaixo é possível visualizar que todas as professoras apontaram ex-professoras que, segundo elas, servirão como grande suporte em suas trajetórias na Educação Infantil ainda como educandas.

Quadro 2 – Verbalizações das professoras – Professores que marcaram a trajetória escolar

Verbalização das professoras "1", "2" e "4" – Categoria História da infância		
Categoria	**Respondente**	**Verbalização**
História da infância	Professora "1"	"Maria da Conceição Silveira, até hoje ela trabalha no Teófilo, ela está quase aposentando lá...".
	Professora "2"	"Eu fui aluna da Dona Angélica Lepesquer, que trabalhou no Vigário Torres, acho que ela já esta aposentada... Ela foi minha professora dois anos seguidos, na 2ª e na 3ª Série, e assim, ela tinha uma forma muito doce de trabalhar, de nos tratar, de conversar com a gente... E, então, eu me espelho muito nela."
	Professora "4"	"Não... Eu lembro mesmo, eu tinha uma professora, eu lembro disso como se fosse hoje, ela até faleceu já, eu achava ela estranha, eu não sei se ela tinha medo de alguém mexer nas coisas dela, ela sempre, ela não deixava nada, você não podia chegar perto da mesa, que ela já estava tirando as coisas, e ela levava uma bolsa e ela não desgrudava dessa pra nada."

Fonte: Dados de pesquisa

Práticas pedagógicas: *falta de conhecimento com relação às peculiaridades da Educação Infantil; preocupação com a alfabetização precoce das crianças.*

Nas respostas dadas à pergunta sobre documentos específicos da Educação Infantil, cujas respostas estão dispostas no quadro abaixo, é possível perceber que as professoras não souberem apontar documentos que tratam especificamente da Educação Infantil.

Quadro 3 – Verbalizações das professoras – Documentos que tratam das práticas pedagógicas na Educação Infantil

Verbalização das professoras "1", "2" e "4" – Categoria Práticas pedagógicas		
Categorias	Respondente	Verbalização
Práticas pedagógicas	Professora "1"	"A Lei que fala de Educação Infantil, a gente tem ela aqui em um armário... É tipo como se fosse uma Matriz Curricular da Educação Infantil... A Opet manda pra gente...".
	Professora "2"	Os PCN's, o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos diários, semanais e mensais... As Matrizes Curriculares, os Descritores, mas esses dois últimos não são da Educação Infantil, mas a gente adapta."
	Professora "4"	"Nossa agora você me pegou! Como que eu vou responder isso aí? São tantos que eu nem me recordo... Depois eu vou te falar qualquer coisa e vou te responder errado... Eu vou querer pular essa pergunta!".

Fonte: Dados de pesquisa

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) é um exemplo de documento que trata de que maneira deve se organizar os trabalhos pedagógicos relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 1998). Também foi possível observar que as professoras têm prioridades de ensino diferentes entre elas. As respostas a seguir evidenciam essa conclusão:

Quadro 4 – Verbalizações das professoras – Prioridades de ensino dentro das práticas pedagógicas diárias

Verbalização das professoras "1", "2" e "4" – Categoria Práticas pedagógicas		
Categoria	**Respondente**	**Verbalização**
Práticas pedagógicas	Professora "1"	"As minhas prioridades são: o conhecimento das letras e dos números, mas também a organização individual de cada aluno. Essas prioridades dependem de cada um dos alunos, pois as turmas e os alunos são muito diferentes."
	Professora "2"	"Eu preocupo muito com as aulas e os conteúdos que estão sendo exigidos no momento... Também me preocupo com as próximas séries em que eles vão estar... Eles vão fazer a prova Brasil e também provas internas e externas...".
	Professora "4"	"É trabalhar o respeito porque hoje a criança não respeita ninguém!".

Fonte: Dados de pesquisa

Tem-se como uma das prioridades de ensino dentro das práticas pedagógicas diárias referentes à Educação Infantil o trabalho com a ludicidade. Esse termo pode ser entendido como as atividades que envolvem jogos, brinquedos e as brincadeiras, em suas variadas manifestações históricas, culturais e pedagógicas. Há ainda uma diferenciação entre brinquedo lúdico e brincadeira lúdica. O brinquedo lúdico é entendido como um instrumento para a brincadeira, e, esta por sua vez, é considerada lúdica quando sua ação é executada, ou seja, quando a criança brinca (LANDÓ, 2009).

Considerações finais

Este trabalho de Pesquisa teve como campo de investigação a Educação Infantil através de observações realizadas em duas Escolas (Pré-Escolares) Municipais da cidade de Unaí/MG. Foram observadas quatro turmas de 1º Período e três professoras regentes foram entrevistadas. A observação não participante realizada neste trabalho observou as práticas pedagógicas das professoras, e também verificou as facilidades e as dificuldades vividas

pelas professoras. Além disso, através da realização das entrevistas semiestruturadas foi possível traçar o perfil e a formação das professoras entrevistadas.

Considera-se que a Educação Infantil é fase fundamental no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. É através da Educação Infantil que muitas crianças têm contato pela primeira vez com pessoas que não fazem parte da sua família ou do seu meio social, e romper esses laços afetivos torna-se difícil em seus primeiros momentos na Escola. Assim sendo, as Escolas e os professores da Educação Infantil, necessitam estar preparados e capacitados para oferecer às crianças condições que permitam o exercício do cuidado, mas também do educar, através de práticas pedagógicas adequadas.

O termo práticas pedagógicas refere-se às atividades realizadas rotineiramente pelos professores com os seus alunos. Estas atividades tornam-se essencialmente importantes, pois cada tarefa, cada brincadeira, e cada jogo simbólico, oferece à criança um desafio, um desejo que a faz querer conhecer o novo e continuar aprendendo. No entanto, alguns professores não têm conseguido conciliar a base teórica que possuem com a prática realizada no dia a dia da rotina escolar. Isso quer dizer que as atividades não são planejadas adequadamente nem tão pouco executadas conforme o recomendado.

No decorrer das observações foi verificado que as professoras preocupam-se em aplicar as suas atividades, no sentido de corrigir os alunos para que os mesmos estejam sempre sentados e atentos a elas, no entanto não problematizam a atividade aplicada e não verificam quais são os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre o tema estudado. As atividades foram explicadas rapidamente e logo entregues às crianças, que no momento da realização das atividades sentiam muitas dúvidas e dificuldades.

Além disso, através das análises das entrevistas feitas neste trabalho, também foi possível notar que as professoras não têm colocado em prática aquilo que foi estudado no Curso de Nível Superior em Pedagogia e também não têm tido um ou mais autores atuais como referencial para a Educação Infantil. Além disso, ao tratar de critérios legais, as professoras não souberam apontar quais são os documentos que tratam especificamente da Educação Infantil, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Também foi possível perceber que as professoras não realizam planos de aula esporadicamente e também não utilizam estratégias de ensino diferenciadas. Pôde-se concluir que as professoras estão preocupadas com a alfabetização e esquecendo-se de trabalhar questões relevantes à Educação Infantil, tais como atividades que: proporcionem a socialização das crianças (que foi um déficit notado nas crianças das turmas observadas, principalmente da última turma observada, cuja professora regente é a professora “4”),

estimulem o pensamento crítico, problematizem a realidade vivida e estejam envolvidas a ela, ofereçam ludicidade e dinamicidade, entre outras.

Como dificuldades vividas pelas professoras, através das observações a pesquisadora notou que, em virtude da postura de ensino adotada pelas professoras, que ainda assemelha-se com o estilo tradicional, em que o professor é o único detentor do saber dentro da sala de aula, o problema maior entre as professoras está relacionado com o tipo de clima escolar e relacionamento que é estabelecido entre as mesmas e as crianças de suas turmas. Em outras palavras, há uma falta de afetividade.

A afetividade é considerada um fator que pode interferir positivamente ou negativamente na vida do indivíduo. É da natureza do homem estabelecer relacionamentos baseados na afetividade. Sem afetividade não é possível realizar atividades com sucesso. Neste caso, a afetividade se refere ao lado do ser humano dedicado ao afeto, e que faz com que ele dedique-se a algo com que sente certa familiaridade ou prazer. No caso da Educação Infantil, os profissionais desta modalidade de ensino precisam estar ligados afetivamente a seus alunos.

No que se refere ao perfil e a formação das professoras entrevistadas, foi identificado que todas as professoras encontram-se na faixa etária entre 41 e 50 anos, concluíram o Curso de Pedagogia não há muito tempo (cerca de 10 a 5 anos a trás), pois já possuíam o Magistério e outros cursos oferecidos pela prefeitura, e já atuavam como professoras, no entanto, aparentam estar cansadas. Isso porque, nos dias de observação e através das respostas das professoras nas entrevistas realizadas, notou-se que o único tipo de atividade que as crianças realizam são atividades no caderno e/ou em folhas A4 fornecidas pelas professoras. Isto por falta de vontade em procurar inovação e em realizar pesquisas.

Além disto, todas as professoras entrevistadas possuem uma característica em comum: trabalham em jornadas matutinas e vespertinas, e nesta última, possuem turmas que fazem parte do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º Anos/EF). Essa característica observada pode justificar o cansaço das professoras e também a preocupação das mesmas em trabalhar com as crianças de suas turmas de 1º Período atividades relacionadas à alfabetização.

Com base nessas conclusões, conjectura-se que foi possível obter resposta para o problema de pesquisa estabelecido no início deste trabalho, assim como os objetivos também foram alcançados. Todavia, duas limitações deste estudo são observadas. A primeira delas se deve ao fato de que uma das salas previamente escolhidas para a observação não pôde ser observada porque a professora regente da turma não autorizou a

realização das observações. A outra limitação reside no fato de que das quatro turmas observadas, três professoras foram entrevistadas, no entanto, uma das professoras não quis ser entrevistada.

A respeito dessas limitações, as considerações deste estudo são importantes na medida em que são apontadas as práticas pedagógicas das professoras, as facilidades e as dificuldades vividas e o perfil e a formação das professoras entrevistadas. Além disso, este trabalho apresentou também uma revisão da literatura nos aspectos sócio-históricos da criança e da Educação Infantil (Geral e Brasil), formação e ações reflexivas dos professores. Considera-se possível a realização de futuros estudos similares a este. Desse modo, este trabalho se torna relevante, pois abordou situações vividas pelos professores da Educação Infantil.

Como sugestão para futuras pesquisas, sugere-se a aplicação de um Projeto de Intervenção Pedagógica (através de um Experimento Didático Formativo) na última turma observada neste trabalho. Os alunos desta turma apresentaram-se interessados, no entanto as atividades realizadas não eram concernentes à idade das crianças e nem ao interesse que elas demonstravam. A professora regente desta turma apresentou-se com uma postura rígida e usou palavras que não são adequadas. Portanto, também se sugere que seja feita uma capacitação didática que ofereça a oportunidade da revisão das práticas pedagógicas realizadas nesta turma.

Em continuidade, para a apreensão de dados mais concretos e significativos, no sentido das Escolas rurais e urbanas da região da cidade de Unaí/MG, acredita-se que seja possível traçar o perfil do professor da Educação Infantil com maior precisão se forem pesquisadas todas as turmas da Educação Infantil das Escolas da cidade.

Por fim, em vista do exposto, sugere-se que, todos em um geral, se atentem para a importância da Educação Infantil e de suas particularidades. Desta forma, será possível oferecer às crianças uma Educação de qualidade, que busca a formação do indivíduo como sujeito pensante, que através de suas atitudes acredita em si e no potencial de mudança da realidade que ele possui.

Referências

ARANHA, V. L. A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, F. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARROS, M. D. Educação infantil: o que diz a legislação. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BIBIANO, B.; MEIRELLES, E. Formação e Salário são piores na Educação Infantil. Nova Escola, n. 227, nov. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/227.shtml> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 26 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa – relatório final. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

BREVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007

CANDAU, V. M (Org.). Rumo a uma nova didática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2011.

GARCÍA, F. C. O currículo na educação infantil. In: ARRIBAS, T. (Col.). Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. : Artmed, 2004. p. 19-32.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, F. R. Como fazer? Diretrizes para elaboração de Trabalhos Monográficos. 5. ed. Leme: Edijur, 2014.

HENGEMÜHLE, A. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HENGEMÜHLE, A. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LANDÓ, S. Z. A atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da educação infantil em creche. 2009. 112 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

LIBÂNEO, J. C. As relações "dentro-fora" na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: _____. Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 15, p.67-98.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: _____. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea Editora, 2005. cap. 1, p.15-58. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender/aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. São Paulo. Disponível em: <http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1468&Itemid=31>. Acesso em: 20 ago. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/PLANO%20DE%20ENSINO%20Texto%20final.doc>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PABIS, N. A. Diagnóstico da realidade do aluno: Desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_31_14_1867-6463-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 set 2015.

PERRENOUD, F. 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, F. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. Educação Básica: Da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática: 2010.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, T. C. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: _____. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 2, p.37-80.

SANTOS, J. R. C. Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014. 219 f.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. Como entender e aplicar: A Nova LDB. São Paulo: Pioneira, 2007.

TORRES, F. Conhecer para ensinar. Profissão mestre, Curitiba, v. 15, n. 186, p. 18-23, mar. 2016.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

WERNECK, H. Sou especialista em gente. Profissão Mestre, Curitiba, v. 15, n. 188, p. 42, maio. 2016.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARTOGRAFANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Carolina Faria Alvarenga[104]

Introdução

Este trabalho problematiza a formação docente a partir de uma política pública brasileira: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Minhas inquietações centram-se, em especial, no Pibid Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (Ufla/Lavras/Minas Gerais/Brasil), cujo foco é a formação nas temáticas de gênero e sexualidades para estudantes de Pedagogia inseridas em instituições de Educação Infantil (EI) e também para a formação continuada de professoras desta etapa da Educação Básica, integrantes do projeto como supervisoras.

Faço, portanto, neste trabalho, uma *cartografia discursiva* do debate acadêmico sobre formação inicial e continuada em gênero e sexualidades na EI, a partir da experiência do Pibid Pedagogia da Ufla. Por discurso, entendo como "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2015, p. 143). Por cartografia, movimento que possibilita "multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163) desses enunciados. Coloco-me, então, o desafio de articular um campo discursivo que não necessariamente se articula: políticas de formação docente, EI, gênero e sexualidades e a experiência do Pibid.

Formação docente para Educação Infantil: contradições no campo da política

O direito a uma sólida formação profissional para atuar na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), assegurado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006), foi considerado um avanço histórico. Porém, várias análises sobre a Lei 12.796, de 2013, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996 (BRASIL, 1996), denunciam o retrocesso de alguns

[104] Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla); Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da Ufla; Integrante do Grupo de estudos de gênero, educação e cultural sexual (EdGES) da USP. E-mail: carol_alvarenga@ded.ufla.br

artigos, em especial, o art. 62, a partir do qual ainda se admite a formação "em nível médio na modalidade normal" para aquelas etapas da Educação Básica.

Apesar desta admissibilidade para docentes que já atuam ou atuarão na EI e nos anos iniciais do EF, houve, no Brasil, a partir dos últimos anos de 2000, várias ações visando à formação docente em nível superior. No âmbito federal, Bernadete Gatti (2012) destaca quatro delas: *Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*, *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)* e *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).*

O Reuni não se restringiu às licenciaturas, mas teve grande impacto na oferta de cursos, em especial, noturnos. A UAB, voltada exclusivamente para a formação a distância, com prioridade para docentes em serviço, seguida para gestores/as, dirigentes e demais trabalhadores/as da Educação Básica de munícipios, estados e distrito federal. O Parfor, articulação do Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais, municipais e instituições de ensino superior (IES), é uma política de larga escala que pretende adequar a formação docente ao que é exigido na LDB. Por fim, o Pibid, programa criado com o objetivo de valorizar e qualificar a formação para a docência na Educação Básica, oferecendo bolsas para estudantes de licenciatura e também para professoras e professores da Educação Básica e do Ensino Superior (GATTI, 2012).

Adensando o olhar para a EI, foco deste trabalho, nenhuma das ações descritas insere-se em uma política específica para a educação de crianças de zero a cinco anos. Em 2006, foi consolidado, pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Dois dos objetivos se referem à formação de uma maneira mais abrangente: "assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício (...)" e "garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério" (BRASIL, 2006a, p. 20). Como estratégia, destaco três que se referem à formação destinada exclusivamente às e aos profissionais da EI: 1) "apoiar tecnicamente os estados, os municípios e o Distrito Federal para que promovam a **formação inicial dos professores em exercício na Educação Infantil** que não possuem a formação mínima exigida por lei"; 2) "implementar o **programa de formação inicial para professores em**

exercício na Educação Infantil (Proinfantil)[105]"; 3) "valorizar e apoiar a **formação dos professores em cursos de nível superior com habilitação em Educação Infantil"**. (BRASIL, 2006a, p. 25-6, grifos meus).

Apesar do discurso de valorização e apoio da formação docente para atuar na EI, seja oferecendo cursos a distância em nível médio, como o *Proinfantil*, ou cursos de Pedagogia, presenciais e a distância, no contexto do Reuni, Parfor e UAB, a partir de 2006, com a promulgação das diretrizes para o curso de Pedagogia, a formação de pedagogas e pedagogos não mais pode ser ofertada em habilitações, dentre elas, em EI:

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Sem entrar na discussão do que isso significa para a identidade e para o trabalho docente, ressalto que, com as novas diretrizes, de caráter obrigatório, não é mais permitida uma formação voltada às especificidades da EI.

Nesse contexto, com a criação da *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, inserida nas prioridades do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, por meio da Plataforma Freire, foi oferecido o curso de *Especialização em Docência na Educação Infantil*. Em 2010, um ano após a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)* (BRASIL, 2010), política que também valoriza e fomenta a formação das e dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica, inicia-se a especialização, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professoras/es matriculadas/os[106].

Este breve cenário das políticas de formação para a EI, no qual estão presentes contradições, como a valorização do magistério e da formação em nível superior, mas também a admissibilidade, pela LDB, da formação em nível médio, suscitou minha busca de cursos que pretendem formar profissionais para atuarem na Educação Infantil, sob a perspectiva das relações de gênero e da educação para as sexualidades. Os currículos dos

[105] Curso ofertado desde 2005 e que se encontra em fase de finalização. Ver mais em: RESOLUÇÃO MEC/FNDE Nº 42, DE 19 DE AGOSTO DE 2011.

[106] Disponível em: http://www.ufrgs.br/faced/especializacao/edinfantil/

cursos de formação inicial e continuada contemplam as questões das diversidades, em especial, gênero e sexualidades? Há disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas? Ou as discussões são transversais em apenas algumas disciplinas?

Gênero e sexualidades nos currículos de formação inicial e continuada para a Educação Infantil: entre tensões e conquistas

A partir da análise de trabalhos que versam sobre a introdução de sexualidade e gênero nas políticas públicas em educação no Brasil entre os anos de 1990 e 2009, Cláudia Vianna (2012, p. 137) constata que já há "indícios de ressignificação das concepções sobre sexualidade no trabalho pedagógico". Porém, destaca desafios do ponto de vista acadêmico para a produção de conhecimentos sobre essa realidade ainda em construção, sendo um deles "a constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade" (VIANNA, 2012, p. 138).

De acordo com a autora, estruturar essa agenda na formação inicial docente ainda é um grande desafio, de forma que envolva não somente as universidades públicas, mas também as privadas, garantindo uma revisão curricular que abarque "raça/etnia, orientação sexual, classe, geração e todas as dimensões que perpassam a construção das desigualdades e atentam para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido" (VIANNA, 2012, p. 139).

Sandra Unbehaum (2014), ao entrevistar docentes-pesquisadores/as de universidades públicas, vinculados/as a programas de pós-graduação e a cursos de licenciatura, (co)líderes de grupos de pesquisa, dos quais gênero e sexualidades eram os temas centrais, ressalta que tem havido avanços no sentido de que disciplinas regulares dos cursos de Pedagogia têm sido transversalizadas pelas temáticas da diversidade e há uma crescente oferta de disciplinas eletivas ou optativas, apesar dos conflitos existentes acerca das concepções teórico-metodológicas em envolvem a área. A abordagem transversal está diretamente relacionada à presença, no curso, de docentes-pesquisadores/as que trabalham com as temáticas da diversidade.

Há trocas de experiência entre docentes, mas também há um jogo de forças no momento de decidir o que entra e o que não entra no currículo. Há disputa, por exemplo, das questões de gênero com as questões raciais e de educação especial (Libras), especialmente pelo fato das duas últimas estarem contempladas em lei. O currículo é, portanto, "resultado de conflitos, acordos, alianças sociais determinadas" (APPLE, 1989 apud UNBEHAUM, 2014, p. 112).

A pesquisa de Unbehaum destaca também que a maioria dos/as entrevistados/as está envolvida em cursos de formação, como os de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Um exemplo é o *Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*, que teve início em 2006, a partir de iniciativa da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/IMS/Uerj), em parceria com o MEC, a Secretaria de Ensino a Distância (SEED), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o Conselho Britânico.

O GDE é um exemplo de política pública de formação, específico nas temáticas da diversidade – gênero, orientação sexual e relações etnicorraciais – mas não é exclusivo para docentes que atuam com crianças pequenas. Outro programa, já extinto, foi o *Brasil Sem Homofobia*, lançado em 2004, que abrangeu inúmeras ações, como a produção de material didático e cursos de formação. Porém, o foco era o trabalho no Ensino Médio.

A partir de 2005, a Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)[107] lançou vários editais voltados para a formação docente com vistas a promover igualdade e reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. O último, de 2009, foi denominado *Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao sexismo e a homofobia*. Neste edital, participei como coordenadora adjunta do projeto aprovado "Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil"[108]. O edital previa a oferta de um curso de extensão de, no mínimo, 80 horas-aula e a produção de materiais didáticos e paradidáticos[109]. Cabe ressaltar que dos projetos selecionados, este foi o único que teve foco na EI.

Assim como o GDE, outros dois cursos de extensão são(eram) oferecidos pela Secadi, sendo um mais amplo em relação aos direitos humanos – *Curso de Educação e Direitos Humanos* – e outro de *Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-*

[107] À época, SECAD, visto que a Inclusão não fazia parte desta Secretaria. Cabe ressaltar que, atualmente (nomvembro de 2016), vivemos uma crise política no Brasil e, em decorrência do afastamento da presidenta da República, Dilma Roussef, o governo Temer exonerou 23 técnicos da Secadi. Disponível em: http://jornalggn.com.br/noticia/mendonca-filho-esvazia-forum-nacional-de-educacao. Acesso em: 11 jun. 2016 (atualizado em 3 nov. 2016).

[108] O projeto teve como objetivo qualificar técnica, política e metodologicamente 500 profissionais da Educação Infantil com foco nas questões de gênero e sexualidades. Participaram cinco universidades públicas – Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Lavras, responsável pela coordenação geral (Profas. Dras. Cláudia Maria Ribeiro e Ila Maria S. Souza). Ver mais em: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/projeto.htm

[109] Após a realização do curso, foi produzido um livro com o mesmo nome do projeto, disponível em: http://pt.slideshare.net/pibidpedagogiaufla/tecendo-gnero-e-diversidade-sexual-nos-currculos-da-educao-infantil

GeR). Ambos são voltados para profissionais da Educação Básica, não trazendo especificidades da EI.

Como o foco nesta etapa da Educação Básica, existe a proposta de especialização já mencionada – a *Especialização em Docência na Educação Infantil*, que se organiza em três eixos: 1) Fundamentos da Educação Infantil; 2) Identidades, prática docente e pesquisa; e 3) Cotidiano e ação pedagógica. Das dez disciplinas, duas contemplam as questões de gênero e sexualidades:

> Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais (60 h/a) **A construção da identidade pessoal e coletiva (etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa, etc.) nas interações, relações e práticas cotidianas da cultura contemporânea**. Diversidade na Educação Infantil (30h/a): **Produção dos corpos infantis, em especial as questões envolvendo raça, etnia, gênero e sexualidade nas culturas infantis contemporâneas**.

As diretrizes para a oferta do curso ressaltam que as disciplinas estão de acordo com as DCNEI. De fato, do ponto de vista da diversidade, o documento orienta que as instituições de EI devem construir uma proposta pedagógica que cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

> Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa** (BRASIL, 2010, p. 17).

Interessante observar que a dimensão da sexualidade não aparece nas DCNEI. Questiono, portanto: por que a sexualidade é silenciada nos currículos da Educação Infantil? Por que não há políticas de formação em gênero e sexualidades específicas para a EI? O que se entende por gênero e sexualidade na EI?

Gênero e sexualidade: conceitos

Neste trabalho, assumo como pressuposto a compreensão de Michel Foucault (1988) sobre a linguagem ou as práticas discursivas, que se remetem ao campo dos significados culturais. A linguagem contribui para a construção da realidade, criação de saberes e constitui relações de poder, não desconsiderando, porém, as estruturas e as diversas instituições sociais na relação entre poder-saber-verdade.

O conceito de gênero, cunhado pela historiadora feminista e norte-americana Joan Scott (1995), é entendido aqui como "o discurso da diferença entre os sexos" ou "a organização social da diferença sexual". Como categoria de análise, Scott elenca quatro elementos constitutivos do gênero que se relacionam entre si: símbolos, normas, instituições e identidades. A autora defende que as identidades subjetivas são criadas em determinado tempo histórico, cultural e político. Portanto, não há uma essência das mulheres, tampouco há uma subjetividade feminina, ligada ao corpo, à maternidade, à reprodução e à natureza. De outro lado, não há um essência dos homens, nem uma subjetividade masculina, ligada à produção, à virilidade, à racionalidade, à cultura. Essa construção, porém, não é livre de tensões.

Scott (1995, p. 84), em diálogo com Jacques Derrida, ressalta a "necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual". A autora baseia-se também no conceito de poder de Foucault, ao afirmar que todas as relações sociais são relações de poder, percebidas como "constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em 'campos de forças' sociais", e não como algo "unificado, coerente e centralizado" (SCOTT, 1995, p. 86). Nesse sentido, é preciso problematizar a suposta oposição e hierarquia entre homens e mulheres e perceber a complexidade e a heterogeneidade das relações sociais.

O mesmo exercício de desconstrução precisa ser feito quando se pensa na sexualidade. Segundo Guacira Louro (2000), a sexualidade é social e política e não apenas uma questão pessoal. Assim como tornar-se mulher ou homem é um aprendizado social, a construção da sexualidade também o é. "A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais" (LOURO, 2000, p. 6). Os corpos ganham sentido na cultura em que estão inseridos, da mesma maneira como as formas de expressar desejos e prazeres. Por meio de "muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, consequentemente, de diferenciação" (p. 9). E, nesse processo, inscreve-se a atribuição de diferenças, que, por sua vez, "implica a instituição de desigualdades, de

ordenamentos, de hierarquias" (p. 9). A escola também deixa marca em nossos corpos. Ensina-nos a "sobreviver socialmente". Há investimentos escolares na produção de corpos "civilizados". Por meio de uma "pedagogia da sexualidade", Louro (2000) salienta como a escola, em situações do dia a dia, deixa marcas em nossas identidades sociais, em especial, nas de gênero e sexual.

Falar, portanto, de sexualidades e gênero na infância, significa entender que estas questões estão presentes no cotidiano da EI e assumir o compromisso ético-político de inserir intencionalmente uma proposta de educação para as sexualidades e gênero, "mediando as perguntas que [as crianças] fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas – na descoberta dos prazeres" (RIBEIRO, 2008, p. 12). Possibilitar tempo e espaços em que meninos e meninas vivenciem as múltiplas formas de ser. Meninas e meninos não apresentam naturalmente as representações sobre os sexos postas pelo mundo adulto, mas, ao contrário, vão incorporando – mas também resistindo – ao longo dos anos, no contato com a cultura adulta e também na relação entre pares (FINCO, 2003).

A partir destes pressupostos teóricos, suscito/retomo algumas questões: para além das disciplinas, há espaço para a discussão de gênero e sexualidades na formação inicial? Além das iniciativas apresentadas de formação continuada, há políticas de formação inicial que possibilitam a inserção dessas temáticas? Apresento, portanto, o Pibid, mais especificamente, o Pibid Pedagogia da Ufla, como uma possibilidade de inserir intencionalmente gênero e sexualidades no currículo de formação docente.

Pibid Pedagogia da Ufla: gênero e sexualidades como eixo norteador da formação

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) instituiu, em 2007, uma política de valorização do magistério visando atrair novos/as profissionais, manter os/as que já atuam e assegurar o reconhecimento social da profissão. Uma das ações implementadas foi o Pibid. Por meio de editais, as IES se inscrevem, apresentando um projeto, com subprojetos vinculados às licenciaturas existentes. São atores/atrizes dos subprojetos: estudantes das licenciaturas, docentes de escolas públicas, nomeados/as de supervisores/as, e docentes das instituições, que atuam na coordenação e/ou orientação dos/as licenciandos/as.

Todas as atividades realizadas compõem os relatórios enviados à Capes para que, continuamente, o Programa seja avaliado e aperfeiçoado. No relatório consolidado 2009-2013 sobre o Pibid, há uma síntese de todos os relatórios enviados pelas instituições de ensino, organizada a partir do olhar de cada sujeito envolvido no processo. Aspectos como

a articulação entre teoria e prática, aproximação entre universidade e escolas, valorização da atividade docente, estímulo a estudantes a participarem mais ativamente da vida acadêmica e atualização pedagógica dos/as supervisores/as destacaram-se entre as avaliações. Diferente da proposta de estágio supervisionado para as licenciaturas, o Pibid pretende ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior do que a dos estágios, podendo acolher estudantes desde o primeiro semestre letivo. A/O estudante se insere no cotidiano da escola de forma articulada, com permanência e continuidade (CAPES, 2013).

O Pibid, na Ufla, teve início em 2007, com apenas a licenciatura em Química. Em 2009, ampliou para atender mais quatro licenciaturas, e, ao longo dos anos, foi agregando outros cursos e, hoje, conta com dez áreas, sendo nove licenciaturas e uma interdisciplinar. O Pibid Pedagogia, iniciado em 2014[110], tem como foco as temáticas de gênero e sexualidades e possui dez bolsas para estudantes (nove mulheres e um homem) e duas bolsas para supervisoras (professoras de escolas públicas de Lavras). O subprojeto desenvolve atividades multidisciplinares, fundamentadas nos estudos feministas, nos estudos culturais e nos referenciais pós-estruturalistas, compreendendo, entre outras ações, reuniões semanais de estudo e planejamento e oficinas realizadas com as crianças nas instituições parceiras. Importante destacar que a especificidade do Pibid Pedagogia da Ufla decorre da trajetória percorrida pelas coordenadoras. Atuando no ensino, na pesquisa e na extensão nas temáticas de gênero e sexualidades, a opção por introduzir, intencionalmente, essas questões na formação docente visa reforçar a importância de inseri-las no currículo dos cursos de Pedagogia, conforme apontado por Sandra Unbehaum (2014).

Em 2014, o estudo de Gatti e colaboradoras/es sobre o Programa mostrou como as pesquisas sobre ele vêm crescendo nos últimos anos. Em 2012, havia um número razoável de trabalhos, sendo a maioria estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo. No entanto, apesar das especificidades apresentadas, essas pesquisas, consideradas em seu conjunto "podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica e para as próprias IES e escolas" (GATTI et al., 2014, p. 17).

Para melhor delimitar meu campo e objeto de estudo, parti do levantamento realizado (GATTI et al., 2014) e o ampliei considerando: dissertações e teses no Banco de Teses da Capes; artigos publicados em periódicos; e trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. As buscas

[110] Coordenado pelas professoras Cláudia Maria Ribeiro e Kátia Batista Martins (DED/Ufla). Como professora do Departamento de Educação da Ufla, atuei na coordenação adjunta do Pibid Pedagogia em 2014 e 2015 e me afastei em função da licença para o doutorado, no início de 2016.

foram feitas a partir do termo "Pibid". Selecionados os textos sobre o Pibid, cruzei com "Pedagogia", "gênero", "sexualidade" e "Educação Infantil".

No Banco de Teses da Capes, há 277 trabalhos sobre o Programa. Apenas dez referem-se à licenciatura em Pedagogia, dos quais um abarca a EI e nenhum aborda as temáticas de gênero e sexualidade. Dos artigos sobre o Pibid em articulação com as discussões de gênero e sexualidade, é possível encontrar muitos trabalhos apresentados em eventos científicos ou publicados em revistas internas do Pibid nas instituições. Porém, em periódicos, nenhum articula EI, gênero e sexualidades[111].

A análise dos trabalhos publicados na Anped centrou-se nos anos de 2008 a 2015, uma vez que o Pibid iniciou-se em 2007. A busca foi realizada em três grupos de trabalho: GT7: Educação de crianças de zero a seis anos; GT8: Formação de professores e GT23: Gênero, sexualidade e educação. Somente em 2015, na última edição da Anped, foram apresentados quatro trabalhos: um no GT7[112], dois no GT8[113], e um no GT23[114]. Este último, com recorte na EI, gênero e sexualidades.

Em janeiro de 2015, quando fiz a primeira busca por esses trabalhos, havia apenas 22 teses e dissertações sobre o Pibid. Esse aumento mostra também o investimento na reflexão sobre as práticas que envolvem estudantes e docentes que participam do Pibid. Porém, a busca por artigos, dissertações e teses que os relacionam às temáticas de gênero e sexualidade e, ainda, à El, mostrou que nenhum contempla a primeira etapa da Educação Básica. A maioria é das áreas de Biologia, Educação Física e nos temas transversais, com o foco na educação/orientação sexual, restritos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Considerações finais

Falar de uma política de formação docente em gênero e sexualidades para a EI ainda é restringir-se a ações que ora focam em gênero e sexualidade, mas não tratam das especificidades da infância, ora focam na infância e, transversalmente, abordam as questões relativas a gênero e sexualidades. As DCNEI destacam a relevância de gênero, mas silenciam a sexualidade. As DCN para a Pedagogia fala em "gêneros" e em "escolhas

[111] Está no prelo um artigo de minha autoria que analisa a experiência do Pibid Pedagogia na Educação Infantil com foco em gênero e sexualidades. ALVARENGA, Carolina Faria. **Educação infantil, gênero e sexualidades**: quando o impossível torna-se verdadeiro. (no prelo)

[112] Declinou da publicação.

[113] Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais – Francisco Cleiton Alves; O Pibid na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência – Tatiana Moraes Queiroz de Melo e Silvana Ventorim

[114] O Pibid como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades – Marcos Lopes de Souza

sexuais". Um campo ainda minado, de tensões, conflitos, silenciamentos. Um campo de luta.

Neste sentido, o estudo da experiência do Pibid Pedagogia da Ufla, apesar de uma iniciativa local, justifica-se pela importância em contemplar, intencionalmente e sistematicamente, na formação inicial e continuada, essas temáticas das diversidades e diferenças. Continuar este trabalho e dar visibilidade às ações realizadas fortalece a luta, principalmente por estarmos em um campo minado, tanto no que se refere às questões das diferenças, como à disputa que a Educação Infantil enfrenta no campo das políticas públicas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, Brasília, 1996.

_____. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. 2006a.

_____. Congresso Nacional. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006b.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAPES. Relatório de gestão – Pibid. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições, n. 42, dez., 2003.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. A arqueologia do saber. 8ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GATTI, Bernardete A.. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, v. 16, 2012.

_____ et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2016.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. Pátio – Educação Infantil. Ano VI, mar./jun., 2008, p. 10-13.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

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, maio/ago. 2012.

UNBEHAUM, Sandra G. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. Tese de doutorado. PUC-SP, 2014.

A FORMAÇÃO LÚDICA DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Waléria Fortes de Oliveira[115], Ligia Maria C. dos Santos[116], Adriano Neuenfeldt[117]

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir a formação lúdica de educadores da infância no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Organizado a partir de estudo de caso (ARAÚJO, 2008), originou-se do questionamento: como formar, no curso de Pedagogia, educadores da infância lúdicos? Para tanto, foram realizados aprofundamentos teórico-reflexivos que nos possibilitassem conhecer quais entendimentos têm os pedagogos acerca de sua formação lúdica.

Entrevistamos dois educadores que concluíram, em setembro de 2015, o referido curso de Pedagogia, os quais foram selecionados em função de terem participado de variadas experiências de formação profissional, de vivências lúdicas em distintos ambientes educativos, como integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, do Centro de Educação da UFSM. Ainda, utilizamos os relatos escritos dos seus trabalhos de conclusão de curso, nos quais documentaram suas trajetórias lúdico-brincantes.

Constatamos que, durante o curso, para além de teorizar e discutir sobre ludicidade, foram fundamentais as vivências lúdicas com os professores e os colegas do curso de Pedagogia, as quais constituíram um diferencial na sua formação de educadores lúdicos (FORTUNA, 2005, 2011), e a convivência com crianças com as quais brincaram em distintos projetos de extensão universitária.

A formação lúdica em um curso de Pedagogia

Embora a formação lúdica tenha sido alicerçada durante o período de cinco anos em que estiveram frequentando o curso de Pedagogia, encontramos indícios de que esta trajetória iniciou antes desta decisão pela escolha deste curso e ingresso na universidade, por influência de professores que vivenciavam e discutiam a ludicidade nos cursos de

[115] Universidade Federal de Santa Maria

[116] Universidade Federal de Santa Maria

[117] Universidade Federal de Santa Maria

aperfeiçoamento profissional e, também, por trabalharem com crianças em escolas de educação infantil.

> (...) Eles se tornaram capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas, cujas raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão (FORTUNA, 2012b, p. 9).

Todavia, os entrevistados buscaram no curso de Pedagogia a formação lúdica que lhes possibilitasse continuar brincando e jogando dentro da universidade e, assim, constituindo-os como educadores da infância, capazes de oportunizarem as interações e brincadeiras, especialmente no currículo da educação infantil.

"Essa perspectiva curricular lúdica (...) também requer um professor que goste de brincar e interagir, que valorize as interações e as brincadeiras na sua própria formação", dizem Konrath e Wachs (2015, p.18). Para eles, os educadores da infância precisam assumir o brincar como atividade criativa, sem se preocupar com a produtividade. Eles têm de ser coerentes com o brincar, preservando suas características lúdicas, que são, segundo Caillois (1990), ação livre, regulamentada, delimitada a limites de espaço e tempo, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.

Os entrevistados, em suas buscas por uma formação teórico-prática em ludicidade na universidade, participaram de projetos de extensão universitária, em escolas públicas. Em um destes projetos, além de criarem a ludoteca em uma escola pública, para crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, passaram a interagir ludicamente com elas, tendo sido esta a experiência mais transformadora, a qual fortaleceu as opções desses pedagogos pela educação lúdica (ALMEIDA, 1998).

> As práticas de ensino presentes no projeto pedagógico do curso estabelecem uma importante relação entre teoria e prática, entre academia e educação básica. Acreditamos que essa inter-relação entre os processos de ensino e formação básica do pedagogo com a realidade da escola permite uma formação com mais qualidade, consistência e profundidade. Por meio dessas práticas de ensino, ocorre o que pensamos ser o verdadeiro sentido da extensão universitária. (KONRATH; WACHS, 2015, p.20)

A experiência de brincar e jogar em uma ludoteca escolar, semanalmente, com aproximadamente setenta crianças e adolescentes, foi crucial para consolidar essa formação, para que os educadores continuassem a aprender brincando e difundindo a importância desta atividade entre os que frequentavam aquele ambiente.

> "(...) Tão importante quanto garantir a existência de espaços acadêmicos com este fim é inventar novos lugares e novos modos através dos quais essa formação seja viabilizada, em consonância com as características do brincar" (FORTUNA, 2011, p.164).

Nos relatos orais e escritos, os entrevistados afirmaram que foi através da formação realizada durante cinco anos, como integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, que se tornaram "brincantes", já que estudavam teoricamente o que vivenciavam na prática com as crianças nas escolas. Assim, realizavam um dedicado trabalho de elaboração mental e apropriação da experiência, em que, mais do que saber sobre jogos, jogavam e sentiam prazer no jogo (FORTUNA, 2005).

Destacaram ainda sua participação, durante três anos seguidos, em cursos de formação de educadores lúdicos promovidos pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar de Santa Maria (OMEP/BR/RS/Santa Maria). Nestes, tiveram a oportunidade de brincar e jogar com outros professores que desenvolviam projetos lúdicos em suas escolas, o que se constituiu em um momento importante do seu aprendizado. Trocar experiências, persistir brincando e jogando no espaço escolar, ser aceito como educador que brinca, além de ter contato com a criança interior de cada um(a), compreendendo o ser lúdico a partir de si mesmos e as infâncias das crianças, hoje, (FORTUNA, 2012b), foram algumas das aprendizagens compartilhadas com outros educadores, que os animaram a prosseguir suas trajetórias lúdico-brincantes.

Essas experiências formativas foram decisivas para que continuassem a disseminar a importância do brincar e jogar, a fomentarem a consciência lúdica, entre os colegas professores com os quais conviveram especialmente em uma instituição de educação infantil. Nela, tiveram a oportunidade de brincar com as crianças de dois a cinco anos, nas salas de aula, juntamente com seus professores, não restringindo esta atividade a uma sala específica - a ludoteca.

Em seus relatos, nos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia, ressaltam que, "(...) embora seja possível falar sobre o brincar, isso não equivale a brincar e tampouco a saber brincar; para brincar e até mesmo para saber sobre o brincar, é preciso brincar"

(FORTUNA, 2012b, p. 10). Isso nos leva a compreender que não basta ter uma formação teórica em ludicidade no curso de Pedagogia para que se constituam como educadores que brincam.

Os entrevistados informaram ainda que, na disciplina Práticas Educativas I, ofertada no 1º semestre do curso de Pedagogia da UFSM, tiveram a experiência de realizar um resgate das brincadeiras de suas infâncias, bem como das infâncias das crianças de hoje. Foram desafiados a não somente apresentar as brincadeiras e jogos, mas brincarem e jogarem com os colegas do curso, ampliando, desse modo, seus repertórios lúdicos. Foi a partir desta experiência formativa que houve a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, com a presença de três estudantes desta turma.

Além dessa disciplina, os entrevistados, como integrantes do Grupo Criançar, foram convidados, ao longo do curso, a brincar e jogar com seus colegas nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II, ofertadas no 1º e 2º semestres. Essa experiência de brincar e jogar em sala de aula, na UFSM, foi incorporada a estas duas disciplinas, há aproximadamente quatro anos. Isso tem oportunizado aos estudantes de Pedagogia o aprendizado a partir de um paradigma "(...) que exige aceitar a criança como sujeito de direitos e valorizar as linguagens" que a definem, bem como "definir uma nova ética relacional entre adultos e crianças" (PAIS, 2011, p. 140).

Sobre essa relação entre adultos, educadores, e crianças, Fortuna afirma que:

> Adultos que assim vivem para brincar e fazer brincar podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores, seja possível através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas (...). Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. (FORTUNA, 2005, p. 108)

As experiências lúdicas proporcionadas a partir do primeiro ano de curso dentro da universidade, juntamente com a convivência com crianças nos recreios de uma escola, revelaram que a observação do brincar livre ou espontâneo, parece ser outro diferencial nessa formação lúdica. Como diz Fortuna (2012a, p. 28), essa formação "passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isso, o professor não se

capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico."

Além dessas experiências, os entrevistados mencionaram que prosseguiram brincando com seus professores e colegas em disciplinas do curso de Pedagogia, como as de Jogos Teatrais I e II, onde participaram ativamente de jogos cooperativos, que os levaram a explorar e conhecer o corpo e jogar juntos. Relataram significativas aprendizagens que continuam lhes possibilitando jogar até hoje nas instituições educativas onde trabalham com crianças.

Apontaram também a disciplina de Educação Musical, na qual aprenderam a brincar e explorar os sons do corpo, a cantar cantigas de roda e antigas e novas brincadeiras cantadas. Estas experiências prosseguiram nos cursos de formação de educadores que são oferecidos na universidade para professores das redes pública e privada de ensino, em que são convidados para realizar as vivências lúdicas.

Indicaram também a disciplina de Educação Física e Movimento com um outro momento onde puderam construir brinquedos e jogos e jogar com o professor e os colegas da turma, além de discutirem sobre a importância do movimento e das brincadeiras corporais para o desenvolvimento das crianças.

As vivências lúdicas em disciplinas do curso de Pedagogia são importantes para a formação dos educadores da infância, "já que é sabido que os professores apóiam-se mais nas situações que viveram como alunos, em relação aos seus professores, no que viram seus professores fazerem, e menos naquilo que os seus professores disseram" (FORTUNA, 2005, p. 113).

Além disso, essas vivências promovem uma revolução, uma mudança na educação, conforme afirma Fortuna (2005, p.112). "O jogo ensina a educação a se pensar na perspectiva lúdica, revolucionando suas noções de ensinar, de aprender, de conhecimento, de conteúdo escolar". Ensina "(...) a revolucionar a educação, mudando de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar (...)".

"É possível que o professor aprenda mais com o jogo do que o próprio aluno, pois encontra no brincar um novo paradigma para sua relação pedagógica com a vida, enfim" (FORTUNA, 2005, p. 112). É possível, portanto, que o jogo ensine a todos nós, professores do curso de Pedagogia e professores da Educação Básica, a mudar nossos modos de ensinar e aprender e, assim, inspirar as crianças e os adolescentes a uma outra postura, ativa e criativa.

Embora os dois entrevistados tenham continuado brincando e jogando nos vários projetos de extensão universitária e também tenham tido as vivências lúdicas, durante quatro anos, em cursos de formação de educadores lúdicos, ofertados fora da universidade, ambos apontaram que, durante o curso de Pedagogia, brincaram e jogaram somente em sete disciplinas, o que consideraram insuficiente para a formação lúdica de um educador da infância.

Conclusões

Constatamos que, para além de ações de extensão universitária, em que os entrevistados vivenciaram a formação lúdica, necessitamos ampliar as reflexões sobre o currículo, com aprofundamento da ludicidade em termos de oferta de disciplinas.

Precisamos possibilitar que os educadores da infância brinquem e joguem com os professores e colegas em disciplinas ofertadas em todos os semestres do curso de Pedagogia, e não apenas em poucas, conforme vivenciaram os entrevistados.

Além disso, temos que oferecer disciplinas teórico-práticas no curso de Pedagogia, as quais permitam, desde o seu início, a convivência com crianças nas instituições educativas, onde possam observá-las e aprender brincando.

Com essa investigação, concluímos que os entrevistados qualificaram-se como educadores da infância lúdicos, através das diversas experiências com crianças, das vivências lúdicas com os professores e colegas do curso de Pedagogia, das leituras e reflexões sobre a ludicidade e dos cursos de formação de educadores lúdicos realizados junto com outros integrantes do grupo de pesquisas e estudos Criançar.

Brincando e jogando ao longo de várias experiências formativas, puderam, de fato, experimentar outros modos de ensinar e aprender, de serem educadores, adotando uma postura ativa e criativa.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica*: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

ARAÚJO, Cidália et al. *Estudo de Caso*. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 10 de out. 2014.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do Educador. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos*: diálogos com a escola pública na formação de

professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

___. *A formação lúdica docente e a universidade*: contribuições da ludobiografia e da Hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

___. Por uma brinquedoteca suficientemente boa. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. *Brinquedoteca*: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

___. A importância do brincar na infância. In HORN, Cláudia Inês et. al. *Pedagogia do Brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012a.

___. Descoberta sobre a formação lúdica docente. *Revista Pátio,* Porto Alegre, n. 31, p.8-11, abr./jun. 2012b.

KONRATH, R. D.; WACHS, M. C. O lúdico na formação de educadores. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n.42, p.28-31, jan/mar. 2015.

PAIS, Natália. *O milenium da ludicidade*. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UMA ANÁLISE CRÍTICA DE FUTUROS PROFESSORES : REFLEXÃO A RESPEITO DAS IDEIAS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E SOCIEDADE VEICULADAS NA ANIMAÇÃO TELEVISICA *SID, O CIENTISTA*

Patricia Mazzego Menezes[118], Luís Paulo Píassi[119], Emerson Izidoro dos Santos[120]

Introdução

É bastante comum ouvirmos as pessoas, no âmbito escolar e na sociedade como um todo, afirmarem que as crianças de hoje em dia não são como antigamente e que não sabem o que é ter infância. Se considerarmos, que ter infância é brincar nas ruas, subir em árvores, ter espaço e interagir com crianças em ambientes que não seja o escolar, de fato, é o que acontece. As crianças estão desprovidas desses "antigos" espaços de produção cultural, nesse sentido a infância ficou confinada ao convívio doméstico, ou seja, na frente do computador, em boa parte dos lares, ou na televisão, em quase todos eles. De acordo com Pacheco (1998) a sociedade do consumo:

> Ao mesmo tempo em que oferece todo o conforto dentro do lar , retira as pessoas dos contatos interpessoais e impõe à criança os espaços privados, retirando – lhe os espaços públicos onde ela partilhava e usufruía da riqueza da diversidade cultural (PACHECO, 1998, p. 31)

Partindo do pressuposto que a infância é uma construção social e que a sociedade não é a mesma que há 30 anos, a infância também se modificou e se reconstruiu com o passar dos anos. De acordo com Müller (2006), as concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças são por um lado, adaptáveis, mas por outro lado, criativas e criadoras. Portanto, não podemos enquadrá-las como seres passivos, mas sim como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e conhecimentos. As crianças do século XXI vivenciam a sua infância em uma sociedade do consumo em que o avanço tecnológico, o

[118] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp. E-mail: patriciamazzego@uol.com.br

[119] Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP. E-mail: lppiassi@usp.br

[120] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp. E-mail: emerson.izidoro@unifesp.br

acesso à informação e ao conhecimento através dos diversos meios de comunicação, principalmente a televisão e internet, são pré- requisitos para que o sujeito seja inserido na sociedade. Os produtos culturais infantis e os aparatos tecnológicos passam a ser ferramentas para que as crianças compreendam a sociedade em que vivem.

Lamb (1999), em seu estudo sobre a mídia visual mundial, enfatiza que na década de 90 a televisão ampliou seu domínio como principal meio de comunicação em massa, além de ser citada como a primeira fonte pública de informação e também como artigo de consumo mais vendido do mundo. Dessa forma, a televisão passou a fazer parte da cultura, inclusive da brasileira, sendo acessível à grande maioria da população. As crianças, como integrantes dessa sociedade, absorvem, reproduzem e recriam essa "cultura da televisão". Ou seja, a influência do avanço tecnológico e consequentemente da maior acessibilidade às diversas mídias fizeram com que as crianças se adaptassem ao mundo moderno, mas também recriassem formas de brincar e adquirissem novas formas de conhecer o mundo. Por outro lado, Postman (1999) afirma que é com a televisão que vemos como vem desaparecendo a linha divisória entre a infância e a idade adulta. De acordo com o autor, na cultura letrada a informação é adquirida em etapas e esse avanço ocorre na medida em que o leitor torna-se maduro. Já com a televisão isso não ocorre devido ao livre acesso à informação que a programação televisiva proporciona independente da idade do telespectador. O controle remoto dá à criança a liberdade de passear por todos os canais e sem censura as programações televisivas tratam de assuntos como violência e sexualidade de forma bastante naturalizada. Dessa forma, a criança vê o mundo como ele é, não é mais protegida do mundo adulto. Guirardello (apud Fernandes 2003) afirma que a mediação é o lugar de onde proveem as produções de sentido. A comunicação passa a não ser resumida aos veículos que a compõem, mas precisa ser entendida nos processos nos quais esses veículos atuam e que dão a ela um lugar social. Ou seja, podemos compreender que a TV, sendo um elemento de expressão da nossa cultura, é parte integrante no processo de construção da visão de mundo que a criança possui. Entretanto, não devemos esquecer que a relação TV e criança varia de acordo com o contexto de cada sujeito. Dessa forma, o público infantil absorve e recria essa cultura da televisão a partir da influência desses mediadores.

Consideramos que a televisão e suas programações fazem parte do nosso cotidiano, enxergamos o mundo e legitimamos informações através do que assistimos na telinha. A infância moderna e a mídia televisiva estão diretamente relacionadas, devido ao contexto sociocultural que vivemos na atualidade. A televisão passou a fazer parte do cotidiano infantil, ou seja, os programas e desenhos infantis subsidiam o assunto discutido na escola

e com os familiares, bem como as brincadeiras com os seus pares. Dessa forma, não devemos proibir as crianças de assistirem televisão e sim, desde cedo, ensiná-las a terem um olhar crítico diante da programação televisiva.

Animações televisivas com intenções educativas

Ao analisarmos os produtos culturais televisivos percebemos que grande parte da grade destinada ao público infantil é dedicada às animações. Estas têm o objetivo de entretenimento, como também de promover conhecimento transmitindo costumes, tradições e estilos da sociedade, uma vez que apresentam linguagem e histórias mais apropriadas ao contexto atual (SIQUEIRA, 2006). O desenho animado por transmitir costumes, tradições e formas de se organizar em sociedade carrega em seu enredo estereótipos de diversas naturezas. Esses estereótipos passam despercebidos quando não há um olhar crítico sobre o que se assiste, ou seja, a mídia implanta conceitos e molda comportamentos justamente pelo fato de absorvermos o que nos é fornecido pelos meios de comunicação e reproduzirmos esses modelos em nosso cotidiano. É por esse motivo que os professores podem e devem utilizar a abordagem crítica para explicitação desses estereótipos, para mostrar às crianças que os desenhos transmitem mensagens, muitas vezes de forma implícita, e que é essencial aprender a filtrá-las. Nesse sentido, os professores podem utilizar o desenho animado como ferramenta para discutir algum conteúdo específico ou até mesmo estimular o olhar crítico das crianças. Ao pensar em todas essas questões que permeiam a atualidade, no que diz a abrangência e influência dos meios de comunicação, em especial da televisão, decidimos escolher uma animação com objetivo de discutir o papel do desenho animado televisivo na formação cultural dos indivíduos através de uma análise crítica com futuros educadores.

Para que o leitor possa se situar Sid, o cientista, o desenho escolhido, é feito em computação gráfica, a série possui 40 episódios de meia hora de duração, coproduzidos pela The Henson Company, empresa que criou os bonecos de Muppet Show e Vila Sésamo. A série é originalmente intitulada de Sid, the Science Kid, lançada nos EUA em 2008 e no Brasil em 2009, o desenho é exibido no programa Quintal da Cultura da rede aberta TV Cultura. A animação retrata a rotina de um garoto, de aproximadamente cinco anos de idade, que possui grande curiosidade sobre a vida cotidiana. Sid sempre tem uma dúvida relacionada à ciência no início do desenho, que é compartilhada com o espectador que é presumido como uma criança. A partir daí o enredo do episódio é baseado na busca do protagonista pela resposta à sua dúvida em conversa com a família, com os colegas de

escola e finalmente com a professora que utiliza a questão como motivação para a aula do dia.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido na EFLCH-Unifesp121, no contexto da disciplina obrigatória Fundamentos Teóricos – Prático do Ensino de Ciências II, oferecida no último semestre do curso de pedagogia no segundo semestre de 2013. A atividade foi desenvolvida em duas turmas nos períodos vespertino e noturno. A seguir descrevemos as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Atividade desenvolvida com os estudantes do curso de Pedagogia

Primeiro momento: Fizemos uma breve apresentação de como os desenhos animados educativos surgiram e situamos os estudantes acerca das animações exibidas e seus conteúdos, especificamente, no programa Quintal da Cultura da rede aberta TV Cultura.

Segundo momento: Exibimos o episódio "Os pulmões" da série Sid, o cientista. Porém, antes, com o objetivo de orientar os estudantes a fazerem uma análise crítica pedimos que atentassem para os seguintes pontos: o protagonista (aluno de educação infantil) e sua inquietação inicial; sua família (constituição e relações); A escola e sua estrutura (ambiente, número de alunos etc); A professora (como ela é, como constrói a aula);O desenvolvimento da aula (materiais, propostas, sistematizações); as conclusões do protagonista.

Terceiro momento: Em discussão coletiva fizemos comparações entre o universo do aprendizado infantil que grande parte dos estudantes já vivenciaram como professores e/ou estagiários da educação infantil de forma a explicitar os estereótipos contidos na animação.

Quarto e último momento: Solicitamos a resposta a um questionário de sistematização, contendo as seguintes questões: você já realizou Residência Pedagógica em Educação Infantil: você é ou já foi professor de educação infantil? em que período / termo da graduação você se encontra? ; a escola que o Sid estuda é parecida com a(s) sala(s) de educação infantil com a(s) qual(is) você já teve contato? Comente as semelhanças e diferenças; a dinâmica da aula da "tia Susie" poderia ser adotada como modelo na escola de educação infantil brasileira? Quais seriam as dificuldades.

[121] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo

Análise e discussão dos resultados

Inúmeras foram as questões levantadas pelos estudantes sobre a animação durante o debate. Dessa forma, para que pudéssemos analisar os dados colhidos através da discussão feita em sala e do questionário levantamos categorias de análise que se dividiram em: visão do aluno, representado pelo Sid e seus amigos, visão da ciência e do cientista, visão da escola de educação infantil. Para falarmos sobre a visão de aluno que o desenho transmite devemos focar, em especial, no protagonista da animação. Sid é um menino bastante curioso que está sempre buscando aprender mais sobre ciência, para isso pede auxílio aos familiares, colegas de escola e à tia Susie (professora).

Ao analisarmos o protagonista percebemos que Sid é um aluno considerado como ideal, já que possui grande curiosidade e vontade em apreender o conhecimento que permeia o seu cotidiano. Sid é um aluno extrovertido, participativo, obediente e que além de trazer, sempre, uma pergunta relacionada às ciências naturais ele socializa sua dúvida, no parque da escola antes da aula, com os amigos questionando o que eles acreditam que seja a resposta para a sua pergunta inicial e assim levanta hipóteses de solução para sua questão. Ao entrarem na sala e formarem a roda de conversa Susie ministra a sua aula a partir da dúvida do Sid. Apenas o cientista traz algum tipo de questão para a roda de conversa, os demais alunos apenas levantam as hipóteses juntamente com o pequeno cientista. Nesse sentido, podemos dizer que o desenho animado nos diz, de forma implícita, que apenas o aluno que possui dúvidas é muito inteligente e participativo, pode ser um cientista. A criança pode compreender que jamais será um aluno como o Sid, já que não possui as mesmas características do pequeno protagonista. Por outro lado, a criança que assiste o desenho também é estimulada a ser como o Sid, questionando o tempo inteiro sobre o mundo a sua volta e buscando respostas que solucionem suas inquietações. Ou seja, o Sid pode influenciar de formas completamente distintas as crianças que assistem o desenho.

O enredo e o aspecto musicado da animação nos remete à um clima harmonioso em que as crianças, familiares, a professora sempre estão felizes, ou seja, não há nenhuma situação de conflito. Ao longo do episódio não vemos nenhuma situação em que as personagens encontram-se em perigo, necessitem de ajuda, em que há discordância de ideais ou alguma situação que mude o curso da história. As personagens estão sempre convivendo harmoniosamente. Podemos fazer um paralelo com a política da inocência, segundo Giroux (2003), utilizada nos desenhos, brinquedos, filmes e parques da Disney.

> Privada das construções históricas e sociais que lhe conferem significado, a inocência no Universo Disney torna-se um espaço atemporal, apolítico, anti – histórico e anti – teórico, onde as crianças compartilham de um laço em comum, livre dos problemas e dos conflitos da sociedade adulta (Giroux, 2003, p.138).

Sid, o cientista apesar de não ter sido produzido nem pensado pela Disney também possui essa inocência, fazendo com que a trama não possua conflitos, com a tentativa de manter uma suposta pureza, reproduzindo uma família, uma escola, uma professora e amigos perfeitos, todos vivendo em grande harmonia. Giroux (2003) também nos chama atenção para a verdadeira intenção de grandes corporações como a Disney que organizam, regulam e influenciam a cultura infantil dominando o discurso público com o intuito de formar pequenos e futuros consumidores. A animação do pequeno cientista, apesar de ser tida como educativa, tendo como objetivo o estímulo da curiosidade e o contato com os conceitos cientificos que estão em todos os lugares, assim como a grande maioria dos produtos culturais voltados para o público infantil, também transforma Sid e sua turma em material escolar, temas para festas, brinquedos, DVD's e todo tipo de artefato que pode ser vendido e consumido pelas crianças.

Como explicitado anteriormente no universo de Sid não há discórdias, a única missão que move as personagens, as motivam é a busca pelo conhecimento científico. Entretanto, Sid desconstrói um estereótipo quando utiliza-se dos conhecimentos científicos não para salvar ou acabar com o mundo, mas para compreendê-lo. Ao assistirmos Sid, o cientista percebemos que um dos objetivos do desenho animado é aproximar as ciências naturais do cotidiano da criança de educação infantil e isso de fato ocorre, pois a dúvida inicial do pequeno cientista é simples, objetiva e as personagens do desenho são representadas em ambientes que fazem parte do mundo e da rotina das crianças.

Ao assistirmos Sid, o cientista percebemos que um dos objetivos do desenho animado é aproximar as ciências naturais do cotidiano da criança de educação infantil e isso de fato ocorre, pois a dúvida inicial do pequeno cientista é simples, objetiva e as personagens do desenho são representadas em ambientes que fazem parte do mundo e da rotina das crianças. A animação segue uma estrutura padrão em todos os seus episódios sendo modificado apenas o tema abordado. A estrutura basicamente é: questionamento inicial – levantamento de hipóteses (familiares e amigos) – explicação (feita pela professora) teórica da questão levantada – etapa empírica no super laboratório – registro – conclusão (invenção a partir do conceito aprendido).

De acordo com Freitas e Laburú:

> O trabalho por meio da investigação pressupõe a apresentação de um problema inicial sobre o assunto estudado. O problema pode ser proposto pelo professor, como pelo aluno. A partir desse problema, os alunos levantam hipóteses. [...] Considerando a realização de um experimento, é possível que os alunos desenvolvam a atividade utilizando a observação, as quais devem ser registradas por meio de desenhos ou em tabelas, analisem os dados e obtenham uma conclusão (Freitas e Laburú, 2010, p.6)

Dessa forma, podemos identificar, analisando essa estrutura, que o desenho explica umas das possibilidades do ensino de ciências por investigação, apesar de desconsiderar a etapa em que as hipóteses levantadas devem ser testadas de forma empírica ou através de pesquisas bibliográficas. As possíveis repostas levantadas nas entrevistas de Sid com seus amigos não são discutidas e confrontadas durante as discussões em aula ou durante a experimentação. Outra questão levantada no debate, com relação ao conteúdo científico trazido pelo desenho, foi a simplificação dos conceitos abordados na animação. Entretanto, ao pensar sobre essas duas questões devemos considerar o público alvo do desenho, que o episódio não pode ser extenso e que tem uma abordagem educativa, mas também objetiva entreter a criança. Dessa forma, não podemos compreender a aula do Sid como a descrição de uma aula real. Quanto à visão de cientista que o desenho apresenta percebemos que há uma desconstrução de estereótipos que estamos acostumados a ver nas animações, apesar de alguns ainda persistirem. Sid é uma criança investigativa, curiosa (retratada em ambientes familiar e escolar), cujo objetivo é adquirir conhecimento científico. Ao contrário dos cientistas comumente representados em filmes ou animações que querem destruir ou salvar o mundo, sendo sempre vistos como malucos com seus jalecos brancos e cabelos bagunçados retratados em escritórios e laboratórios.

De acordo com Kellner (2001):

> Diversas formas de cultura veiculada pela mídia induzem os indivíduos a identificar- se com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes. [...] O entretenimento oferecido por esses meios frequentemente é agradabilíssimo e utiliza instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir o público e levá-lo a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos, e disposições. (Kellner, 2001, p.11)

A partir dessas representações legitimadas pelas diversas mídias a ideia de que apenas os gênios de jalecos e cabelos bagunçados poderiam fazer ciência passou a fazer parte do imaginário das pessoas.

Sid, o cientista rompe com esse estereótipo pelo simples fato de ser uma criança fazendo e descobrindo a ciência. Ao analisarmos a visão de cientista que o desenho apresenta percebemos que há uma desconstrução dos estereótipos que estamos acostumados a ver nas animações. Porém, reproduz outros estereótipos e alguns discursos tornam-se, de certa forma, controversos na animação. Sid diz no final de cada episódio: "Você também pode ser um cientista", mas quando analisamos o desenho de forma geral percebemos que na sala da tia Susie apenas o Sid traz as questões, vai em busca das hipóteses e faz uma invenção, ou seja, só o Sid é o cientista. A questão é porque os demais alunos da sala não o são? Sid, o cientista reafirma a ideia de senso comum de que a ciência é feita individualmente por um grande gênio o que não acontece, pois quando ouvimos falar de grandes feitos na área científica sempre, e cada vez mais, há um grande número de profissionais envolvidos nesse processo.

Após analisarmos a visão de aluno, ciência e cientista, por fim discutimos a visão de escola. Afinal, Sid passa grande parte da animação numa instituição de educação infantil. Para que pudéssemos compreender o que os alunos acreditavam ser a visão de escola contida no desenho, suas semelhanças ou diferenças com as escolas brasileiras desenvolvemos um questionário que além de abordar questões relacionadas diretamente à animação buscava informações sobre o conhecimento prático dos estudantes sobre a realidade da educação infantil em nossas escolas. No gráfico 1 conseguimos ver se os estudantes conhecem a rotina e a dinâmica na educação infantil.

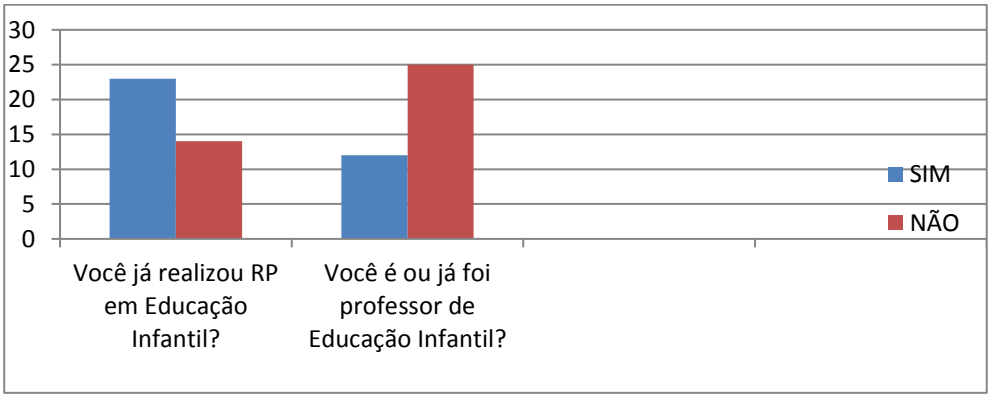


Gráfico 1: Experiência dos estudantes com escolas de educação infantil

Dos 37 alunos que responderam o questionário, 25 não são nem foram professores de educação infantil enquanto 12 já possuem experiência profissional na área. Entretanto, quando observamos o gráfico acima percebemos que a as respostas se invertem. Ao perguntarmos se o aluno já havia feito Residência Pedagógica na Educação Infantil, estágio supervisionado obrigatório com observação diária durante um mês e desenvolvimento de atividade com os alunos em escolas públicas do município de Guarulhos, 23 alunos respondem que sim e 14 não. Ou seja, mesmo que a maioria não possua experiência como docente, no segmento de educação infantil, uma grande parcela dos alunos teve contato com a rotina e as crianças da educação infantil. Dessa forma, podemos considerar relevantes as questões levantadas pelos estudantes.

Fizemos a seguinte pergunta: A escola que o Sid estuda é parecida com a(s) sala(s) de educação infantil com a(s) qual (is) você já teve contato? Comente as semelhanças e diferenças. Dos 37 alunos que participaram da atividade 30 responderam objetivamente que a escola representada no desenho não era parecida com a que eles tiveram contato. Três elementos apareceram em todos os questionários e justificaram o porquê da escola do Sid não ser parecida com a escola brasileira para os estudantes, sendo estes: infraestrutura, material de apoio disponível e número de alunos. No que diz respeito à infraestrutura muitos dos alunos apontaram que as escolas que tiveram contato não possuíam parques amplos e salas de aula espaçosas nem laboratório. O número de alunos era de aproximadamente 25 crianças por turma e o material disponível não supria a demanda de alunos nem de professores. Segundo um dos questionários "A estrutura e a composição das turmas no desenho são estereotipadas, pois se aproximam de um modelo ideal (crianças calmas e participativas, professora paciente e boa estrutura)". Isso ocorre em partes, pois devemos considerar que o desenho foi produzido nos Estados Unidos o que nos leva a crer que a escola, pelo menos no quesito estrutura, do Sid seja parecida com a instituição de educação infantil americana. Também apareceu frequentemente na escrita dos estudantes que uma das diferenças também se devia ao fato da professora Susie considerar o conhecimento prévio da criança e oferecer um espaço para contribuição dos pequenos. Ao analisarmos os questionários percebemos que quando os estudantes falavam das semelhanças entre a escola do desenho e da realidade brasileira eles remetiam-se se, em especial, às escolas privadas. Ou seja, a escola do Sid assemelha-se, na visão dos estudantes e no que diz respeito à infraestrutura e às concepções de ensino às instituições privadas de ensino. As rodas de conversa e a rotina como um todo também foram questões abordadas pelos estudantes como semelhantes às escolas brasileiras de modo geral, deixando a desejar na infraestrutura. A última pergunta do questionário: A dinâmica da aula da "tia Susie"

poderia ser adotada como modelo na escola de educação infantil? Quais seriam as dificuldades? Dos 37 alunos, 25 disseram que seria possível e desejável adotar a dinâmica da aula da "tia Susie" como modelo. Porém, as dificuldades encontradas seriam a grande quantidade de alunos por sala, infraestrutura, formação do professor e tempo disponível para o preparo da aula. Entretanto, trazer as dúvidas para uma possível discussão, explorar os temas que os alunos trazem de forma lúdica, propiciar momentos em que os alunos possam testar suas hipóteses, utilizar recursos didáticos atrativos, respeitar o tempo da criança e buscar trabalhar através da perspectiva do aluno são, segundo os estudantes, possibilidades de trabalho que podem ser incorporadas às práticas docentes.

Conclusão

Como discutido anteriormente a televisão é considerada por muitos um meio de comunicação de massa que possui uma programação de baixa qualidade e que ao invés de informar manipula e oculta informações. Entretanto, é possível utilizar esses aspectos considerados negativos a favor do aprendizado do aluno. Ou seja, a grande questão não está em proibirmos as crianças de assistirem televisão e sim, desde cedo, ensiná-las a terem um olhar crítico diante dos variados meios de comunicação. Em contrapartida, temos alternativas de emissoras de televisão da rede aberta, como a TV Cultura, que tem um cuidado com os programas e desenhos animados educativos infantis veiculados em sua grade de programação. Dessa forma, os desenhos animados educativos estão cada vez mais acessíveis às crianças, pois não está apenas restrito ao grupo que possuí acesso aos canais infantis da TV a cabo.

Ao refletirmos sobre as questões levantadas pelos alunos ao longo da atividade desenvolvida consideramos que atingimos o objetivo da proposta que era fazer uma análise crítica de um desenho animado educativo. O exercício de assistir um desenho e analisá-lo permite educar o nosso olhar enquanto professores, no sentido de nos atentarmos às concepções e estereótipos presentes nesses produtos culturais de massa para que assim possamos ensinar às nossas crianças que um desenho ou qualquer outra programação educativa ou de entretenimento mensagens estão sendo transmitidas e que precisamos interpretá-las criticamente e não agirmos como espectadores passivos. Quando fazemos uma pequena reflexão sobre as informações que nos são veiculadas estamos exercitando nosso senso crítico.

Referências bibliográficas

FERNANDES, A. H. A televisão e o cenário do conhecimento das crianças na contemporaneidade. Teias, ano 4, 2003.

FREITAS, Andreia; LABURÚ, Carlos. As atividades de investigação no Ensino de Ciências na perspectiva da teoria da Aprendizagem Significativa. Rev. electrón. investig. educ. cienc. vol.5 no.2 Tandil ago./dez. 2010.

GIROUX, H. A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KELLNER, Douglas**.** A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LAMB, Robert. A Paisagem da Mídia Audiovisual no Globo. In: CARLSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Org.). A criança e a violência na mídia. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago 2006.

PACHECO, Elza D. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: PACHECO, Elza D. (Org). Televisão, criança, imaginária e educação. Campinas: Papirus,1998.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. O cientista na animação televisiva: discurso, poder e representações sociais. Em questão. Porto Alegre. v. 12, n. 1. jan/jun 2006. p. 131. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/14/4.

BONECO, PRA QUE TE QUERO: OFICINAS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E O TEATRO DE ANIMAÇÃO

Alessandra Mara Rotta de Oliveira[122], Vania Maria Broering[123]

Introdução: "do teatrinho" a uma proposta de formação

O presente texto, circunscrito à temática da formação de profissionais da Educação da Infância, trata do relato de uma prática de formação que busca articular e intensificar as reflexões em torno das artes na formação do(a) pedagogo(a) a partir de um percurso realizado em oficinas de criação de bonecos tridimensionais para teatro de animação.

Mesmo que o recorte do trabalho seja o da criação de bonecos para o teatro, optamos por não empregar a denominação "teatro de bonecos" e sim teatro de animação, evidenciando uma preocupação do campo do teatro – assim como das autoras – para com a diversidade de técnicas, linguagens e experimentações presentes neste gênero teatral (AMARAL, 2005). Compreende-se, aqui, teatro de animação como as formas de teatro que empregam e associam máscaras, bonecos, sombras, objetos e o corpo do ator, tendo como principais características "[...] a passagem do inanimado ao animado, e a mediação da relação entre ator-animador e público pela presença de um objeto" (BELTRAME e ARRUDA, 2007, p.2). Assim, o emprego desta denominação em nosso trabalho é uma indicativa, aos nossos leitores e mesmo aos participantes das oficinas, de que o boneco se insere numa categoria teatral que extrapola a do boneco em si. Ressaltamos ainda que, no presente trabalho, a palavra "boneco" diz respeito a "[...] bonecos ou figuras [que] representam um determinado homem ou a humanidade em geral; assim, também, o reino animal ou vegetal" (AMARAL, 2005, p.15) e mesmo híbridos.

Em diversas obras, em especial aquelas advindas do campo da Educação e pautadas numa Pedagogia da Infância que compreende a criança como produtora de cultura, que se desenvolve e se expressa nas e com suas "cem linguagens", os processos de fruição e

[122]Universidade Federal de Santa Catarina / Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Núcleo de Desenvolvimento Infantil. E-mail: alerotta1@gmail.com

[123] Universidade Federal de Santa Catarina / Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Núcleo de Desenvolvimento Infantil. E-mail: vaniabroering@gmail.com

criação artísticas aparecem como eixos basilares da sua educação. No entanto, os debates e as pesquisas sobre a arte – enquanto uma densa e extensa área de conhecimento que abarca: teatro, música, dança, artes visuais e, em alguns casos, o cinema – nos cursos de Pedagogia pontuam a existência de um movimento histórico, político e social no qual tal área é ausente ou aparece nos limites de disciplinas com baixas cargas horárias e, em diversos currículos, como optativas. Tal realidade traz grandes limites quanto aos conhecimentos específicos e fundamentais para o exercício da docência, como também para a formação de valores sociais, culturais, políticos, éticos e estéticos engendrados nas formas de pensar e agir dos(as) professores(as). Igualmente, acarreta um forte impacto na educação formal das crianças considerando que, na maioria das redes públicas de educação da infância brasileira – ou seja, da Educação Infantil às primeiras séries do Ensino Fundamental –, é rara a presença de professores(as) especialistas do campo da arte, estando a cargo do(a) pedagogo(a) o trabalho com todas as linguagens da arte na formação das crianças.

O curso de Pedagogia vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) parece – infelizmente – não estar distante do quadro anteriormente descrito. O referido curso traz em seu currículo uma única disciplina, de *caráter obrigatório* e com apenas 72h/aula, dedicada ao estudo das linguagens artísticas na Educação da Infância, a saber: a disciplina MEN7110 – Arte, Imaginação e Infância. Dentro deste contexto e com uma densa ementa, desde 2008 (ano em que esta disciplina emergiu no citado currículo), buscamos construir e desenvolver procedimentos teórico-metodológicos que articulem: estudos teóricos⇔processos de criação nas linguagens da arte⇔fruição⇔participação em eventos artísticos. Ou seja, uma proposta voltada à articulação entre teoria, prática e ampliação dos repertórios artístico-culturais dos(as) graduandos(as), sendo esta *uma questão sempre desafiadora,* instigante e necessária tanto na formação de professores(as) como no trabalho com as crianças, com a arte e suas linguagens.

Vale dizer que, no relato informal sobre a trajetória escolar, assim como fora dela, da maioria dos(as) graduandos(as) – com idades entre 18 e 35 anos em média – que cursam a disciplina MEN7110, a arte aparece mais como forma de entretenimento do que de conhecimento. No que tange ao teatro e seus gêneros, as vivências dos(as) discentes é marcada por: ensaios de pequenas peças a serem apresentadas na escola em datas comemorativas; "teatrinho" de fantoches – expressão que aparece nas falas com conotação pejorativa – e raríssimos momentos de fruição de espetáculos teatrais realizados por profissionais. Compondo esse "cenário", as falas dos(as) graduandos(as) revela ainda uma

concepção na qual o teatro de animação na educação das crianças se vincula muito mais a uma "fôrma" atrativa para ensinar conteúdos curriculares do que a uma poética possível e fundamental na formação humana. Entre os(as) discentes que já exercitam a docência com crianças, os bonecos empregados para o "teatrinho de fantoches" em geral, segundo seus depoimentos, são bonecos industrializados e, quando confeccionados por eles(as), são cópias de modelos encontrados na internet e feitos em Ethil Vinil Acetat (E.V.A.). Por fim, mas não menos importante, aparece a "crença" de serem sujeitos não portadores de potencialidades criadoras, de poéticas. E o que entendemos por poética? Seguimos aqui o pensamento de Paul Valéry (1999) no qual a poética diz respeito ao fazer, ao *poïein*, um fazer que se conclui em alguma obra (VALÉRY, 1999, p.180). Ou seja, obras "[...] que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir" (VALÉRY, 1999, p.181).

Diante do quadro exposto, várias questões emergem, entre elas: qual percurso de formação poderia colaborar para com a emergência da força poética do teatro de animação entre estes(as) discentes? Quais seriam os possíveis caminhos para uma coerente articulação entre estudos teóricos ⇔ processos de criação poética ⇔ conhecer arte na formação do(a) pedagogo(a)? Na busca de respostas às questões levantadas, foi construída uma parceria de estudos e práticas entre a professora responsável pelo desenvolvimento da disciplina MEN7110 ligada ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC) e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CED/UFSC) – especialmente, com a servidora técnica administrativa responsável pela sala, pelos projetos e atividades de artes do NDI. Um percurso de formação que parte do pressuposto de ser primordial a criação de contextos de formação de professores(as) de Educação da Infância, nos quais as linguagens da arte – fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças – sejam tratadas considerando, na prática, os processos de criação poética que as caracterizam. Outrossim, é o fato de compartilharmos a compreensão de que dar atenção à poética das crianças nos contextos formais de sua educação só é possível quando seus(as) professores(as) trazem em si a possibilidade de viverem "[...] o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação" (MOREIRA, 2003, p.146). É neste panorama e nesta direção que emergem as oficinas de criação de bonecos tridimensionais para o teatro de animação.

Desenvolvimento: de onde partem as oficinas?

As oficinas são tempos-espaços de ensino-aprendizagem individual e coletivo; "[...] um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com

alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer" (CUBERS, 1989, p.3 *apud* VIEIRA e VOLQUIND, 2002, p.11). Realizadas no ateliê de arte do NDI, as oficinas se desenvolvem entre uma e duas semanas, nos horários destinados à disciplina MEN7110 (4 horas semanais), abrigando em média 45 graduandos(as) anualmente. Estas privilegiam a criação de bonecos tridimensionais de manipulação direta a partir da descoberta e exploração da técnica da *papietagem* sobre materialidades diversas. A *papietagem* consiste na aplicação de camadas superpostas de papel, coladas uma sobre a outra. Nessa proposta, os papéis são colados sobre suportes/objetos/materialidades formando camadas que "transfiguram" as formas originais dos materiais, permitindo a emersão de novas visualidades. O papel empregado na colagem, em geral, são pequenos pedaços de jornais velhos rasgados (para a melhor junção das fibras com a cola), assim como pedaços de papel pardo (ou kraft) já utilizados em cartazes, por exemplo. Nas oficinas, a cola empregada é criada artesanalmente, à base de água e farinha de trigo misturadas e cozidas até o ponto de cola. O processo de feitura desta é realizado pelas orientadoras das oficinas, assim como pelos(as) estudantes ao longo do trabalho. No entanto, para chegar à etapa de juntar diferentes materialidades/objetos com fitas e, em seguida, aplicar a técnica da papietagem dando as primeiras formas e feições ao boneco, temos o enriquecimento dos repertórios imagéticos dos(as) discentes no que tange ao teatro de animação, com especial atenção para o teatro de bonecos; passamos também pelo brincar com bonecos artesanalmente criados e pela descoberta das materialidades, suas possibilidades e potencialidades de criação plástica.

Então, como se iniciam essas oficinas? Certamente, elas se fazem presentes no plano de ensino da disciplina entregue os(as) graduandos(as) no início do semestre, mas seu início pode ser deflagrado de diferentes modos. É preciso, antes de tudo, *despertar o desejo de criação entre os(as) discentes*. Considerando que a imagem poética ilumina a consciência, assim como "[...] a sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se" (BACHELARD, 2009, p.3), caso não seja possível, naquele momento da disciplina, a fruição de um espetáculo de teatro de animação em si, as oficinas se iniciam com o visionamento de reprodução de imagens que, na sua esmagadora maioria, são desconhecidas dos(as) discentes, lhes são novas. Um processo que busca potencializar a abertura "[...] de um povir da linguagem" (BACHELARD, 2009, p.3) plástica e da linguagem do teatro de animação nos(as) graduandos(as); que visa a provocar o estranhamento e o sentido de maravilhamento dos(as) discentes diante das imagens deste gênero teatral; que procura despertar imagens adormecidas naquele que sonha (os/as discentes); imagens que permitam ao sonhador(a) reencontrar "[...] a própria alma no fundo

do devaneio!" (BACHELARD, 2009, p.15), uma vez que o devaneio "[...] nos põe em estado de alma nascente" (BACHELARD, 2009, p.15), fortalece e expande a imaginação e o *fazer* que origina as obras do espírito (VALÉRY, 1999, p.181).

O visionamento da reprodução da pintura intitulada "Teatro de marionetes" (1923), de Paul Klee (1879–1940), ou mesmo as imagens de bonecos criados por este artista; imagens do trabalho dos grupos Girino, Giramundo, Gioco Vita e Sobrevento, por exemplo; vídeos de companhias como a Royal de Luxe, com suas marionetes gigantes (autômatos); a reprodução de imagens reunidas na obra de Amaral (1996); e, como um "fio" move outro, imagens de diversas procedências se encontram e fazem parte das "estratégias imagéticas" que empregamos no início das oficinas na perspectiva de que pelo menos uma delas seja "acertada" ao espírito, à alma poética de cada sonhador(a)/discente. Das imagens que tocam, que afetam os(as) sonhadores(as), passamos aos bonecos tridimensionais, para o jogo da mão sensível e lúdica que lhes permite conhecer os bonecos.

Bonecos de diversos tamanhos, procedências e que fazem parte dos acervos das organizadoras das oficinas, assim como de bonecos existentes no NDI, entram "em cena". Assim, bonecos articulados e de manipulação direta, marionetes originais do ‘‘teatro dei pupi’’ siciliano; bonecos criados nas oficinas promovidas pelo Fita Floripa com materiais destinados à reciclagem; bonecos de vara, bonecos de luva etc., sofrem, muitas vezes, verdadeiras "inspeções cirúrgicas" realizadas pelos(as) discentes na tentativa de descobrirem os mecanismos de seus funcionamentos e as materialidades que os compõem. Nesse momento de experimentação e descobertas, evidenciamos uma ebulição de "ideias aventurosas", não somente sobre a criação de bonecos, mas sobre o próprio teatro de animação. Isto, porque os(as) discentes começam a verbalizar suas propostas de criação de bonecos, imaginar estratégias de como manipulá-los, assim como iniciam um brincar espontâneo com os bonecos, individualmente ou em pequenos grupos. Um brincar no qual vivências passadas com o teatro de bonecos, as imagens poéticas anteriormente visualizadas, juntamente com os bonecos que agora conhecem pelo prazer/desprazer do toque, do movimento por eles criados, por uma "animação" extremante improvisada e amadora, ativam imagens antes adormecidas e provocam a alegria, o desejo e o desafio do fazer poético. Ao mesmo tempo, vemos o despertar da consciência – na maioria dos(as) graduandos(as) – para a complexidade do processo de manipulação, da profissão do ator-bonequeiro e do teatro de animação em si. Nesse momento, este gênero teatral começa, pelas manifestações corporais e orais dos(as) estudantes, "a sair" da condição de algo menor dentro do campo do teatro e da educação as crianças quando caracterizado como "teatrinho".

Segundo o poeta Manoel de Barros, "[...] a palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria", e na esteira de seu pensamento, diríamos que a criação de bonecos na formação do(a) pedagogo(a) deve ser tida como um brincar para que se torne um processo poético e sério. O brincar, assim como a arte, na sua fruição ou criação, interessa às crianças enquanto provoca e expande as forças da imaginação; lhes interessa como ação que permite compreender e construir mundos. Ao brincar, as crianças criam momentos de felicidade, se interessam, descobrem e investem constantemente na "poesia da vida", seguindo aqui o pensamento de Edgar Morin (2013). Diante do exposto, podemos ver o brincar dos(as) discentes com os bonecos nas oficinas como uma dimensão fundamental no e do processo de criação, uma vez que favorece não somente o conhecer de dimensões do teatro de animação, mas o despertar poético do sujeito que brinca e, simultaneamente, o seu fazer poético. Esse brincar também está atento às formas dos bonecos, suas cores, suas feições, sua estética.

Do brincar com os bonecos, passamos para o brincar com os materiais/objetos encontrados nas "ruínas", um processo capaz de mobilizar os afetos mais profundos; que permite encontrar a riqueza das formas, cores e texturas à disposição para a criação. Também, nessa fase das oficinas, são apresentados aos(as) graduandos(as) bonecos em diferentes momentos de seu processo de criação, com os quais é possível observar os diversos tipos de junção de objetos, a variedade de materiais que os compõem. Essa etapa é marcada pelos sorrisos dos(as) discentes que, agora, brincam com os materiais descartados. A brincadeira de juntar materialidades e objetos com fitas, fios e mesmo os aproximando sob a superfície das mesas de trabalho constitui um importante caminho na compreensão do processo de criação do boneco, uma vez que promove e dinamiza as forças da imaginação, a reflexão sobre "aquilo" que, talvez, pode ou não funcionar na forma, estética e ação desejada para o boneco.

Mesmo o ateliê disponibilizando recursos materiais para a criação dos bonecos, é solicitada aos(às) discentes a realização da coleta de objetos descartados de toda ordem e sua adequada higienização. Entretanto, nem sempre a totalidade dos(as) discentes se compromete com a coleta de tais materiais – em geral, estes afirmam esquecimento da realização da tarefa. Esse fato, em alguns grupos, gera tensão entre os(as) próprios(as) discentes, assim como com as orientadoras das oficinas, que avaliam esta etapa do trabalho tão importante quanto as demais. Isto, porque o movimento de ir aos destroços, olhar para resíduos do consumo exacerbado, "inspecionar" objeto(s)/materialidade(s) descartados e "resgatá-los" do montante de acordo com suas potencialidades estéticas caracteriza a

ampliação do olhar para os recursos disponíveis à criação plástica e que vão muito além do E.V.A, por exemplo.

No momento em que os(as) discentes brincam com as materialidades/objetos no ateliê, *há um delicado e difícil processo de equilíbrio por parte das orientadoras das oficinas quanto à exploração destes*. Isto, porque se, por um lado, há a indicação da exploração do material, ao fazê-lo, não podemos desviar o ser poético da sua própria pesquisa, do seu caminho ao encontro do seu projeto, da sua poética. Nessa etapa, os(as) graduandos(as) também são incentivados a realizar pesquisas teóricas, recorrer a artistas que conhecem ou a outros profissionais que os possam dar dicas para a construção ‘‘sonhada’’; a ideia, aqui, é a da ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos de cada discente. Certamente, como em todo processo de criação, a emergência de uma poética, de uma obra do espírito daquele que cria, gera não somente momentos de felicidade, mas de tensões e frustrações.

Boneco, pra que te quero: atos de resistência e compromisso

O boneco emerge, nessa proposta, desvinculado da necessidade de apresentação de num espetáculo. No entanto, sabemos que a criação de bonecos em si não configura o teatro de animação (nem mesmo o teatro de bonecos), para isso é preciso que haja teatro (NARDI, 2014, p.146). Entretanto, considerando os limites deste texto, optamos por concentrar as reflexões nas oficinas de criação dos bonecos, e não em seus desdobramentos.

Considerando o exposto, o boneco “vem ao mundo” para satisfazer, num primeiro plano, o próprio sonhador(a)/discente, para seu próprio “brincar”, para “contentamento” do seu ser e fazer poético, utilizando para este fim todos os meios emocionais, cognitivos, intuitivos e técnicos que lhe possam servir e que estão ao seu alcance. O boneco nasce – dentro de uma disciplina específica na formação de pedagogos(as) – como uma possibilidade de aproximação às profundas raízes práticas e teóricas do teatro de bonecos. Insurge para levar os(as) discentes a uma reflexão sobre o seu próprio ser poético, sobre a criação de bonecos e, de modo mais amplo, sobre o teatro de animação na Educação da Infância.

Num mundo de facilidades instantâneas e de réplicas sem fim, a criação do boneco torna-se um ato de resistência (NARDI, 2014, p.147) contra um estilo de vida, de economia, de cultura, de sociedade, de formação de professores(as), assim como de Educação da Infância. Construir bonecos, diz Nardi (2014, p.148), “[...] representa um ato de resistência de uma arte milenar e uma expressão artística”, é um ato de rebeldia e de afirmação de imagens singulares, ou seja, é também um ato de resistência à avalanche de imagens

estereotipadas que nos cercam cotidianamente. Um ato de resistência pela dimensão poética que constitui cada ser humano e pelo próprio teatro de bonecos da educação infantil à universidade.

A partir da observação atenta do processo, assim como do registro imagético e escrito do trabalho individual⇔coletivo ocorrido nas oficinas, constatamos a descoberta e a proposição de tempos e ritmos singulares de criação entre os(as) discentes. Percebemos o nascer de uma gama ampliada de feições moldadas com cola, papel, tecidos, pintura e a colagem de outros adereços sobre as estruturas criadas. Orientando as oficinas, verificamos a emergência, entre os(as) discentes, da *consciência do fazer deste ou daquele modo*; da obtenção (ou não) desse e/ou daquele movimento num percurso repleto de angústias, de inseguranças, com indicam os seguintes registros: "– Acho que não vou conseguir"; "– Como eu faço agora?"; "– Nada dá certo, tá feio"; "– Desisto!" (OLIVEIRA, 2014). Certamente, as falas revelam que há o desafio, o desconforto e a (des)aventura de descobrir a forma e o(s) movimento(s) possível(is) na montagem do boneco, e no universo dos bonecos do teatro de animação tudo é possível, as soluções são amplas, sendo essa a mensagem que buscamos passar aos discentes.

Os bonecos criados são, na sua maioria, pequenas estruturas a serem animadas por uma ou no máximo duas pessoas – ao longo dos anos, apenas um boneco deste último tipo foi gerado. A pesquisa do como fazer, do como possibilitar o movimento vai sendo realizada/descortinada no ato da criação, assim como a "emergência" da "personalidade" de cada boneco; a execução depende, sim, das habilidades técnicas do criador, mas igualmente do compartilhamento coletivo das habilidades do grupo e das orientadoras das oficinas em último plano. Certamente, o percurso de criação – em especial, quando os(as) discentes se defrontam com dificuldades técnicas que concernem, na sua maioria, ao movimento que desejam que o boneco realize ou a uma expressão facial do mesmo – pode se tornar um "ato de 'sofrimento técnico', de dificuldade que se deve superar para não [interromper] o processo criativo. É prazeroso descobrir como amarrar as informações necessárias para uma montagem" (NARDI, 2014, p.150). Os registros das oficinas evidenciam o regozijo, o maravilhamento dos(as) discentes/sonhadores(as) quando conseguem superar um limite técnico e a ternura pelo ser criado, que, nesses momentos de superação, ganham forte visibilidade.

O fazer poético exige a entrega necessária a um certo sofrimento e a uma alegria. Podemos ver o processo ocorrido nas oficinas como um "ritual" – entre outros tantos necessários no campo da pedagogia e da vida – de aproximação ao teatro de bonecos e que, como tal, comporta a passagem de um estágio para outro; a "superação de provas e o

júbilo", a exaltação daquele que as supera e que passa a saber, a "deter" um dado conhecimento e a consciência deste. Albano (2007), preocupada com os processos de ensino-aprendizagem da arte na educação formal, chama a atenção para o fato de que as práticas pedagógicas contemporâneas voltadas à arte se preocupam em ser "doces", se dedicam a "[...] aplainar o caminho, em retirar as arestas" (ALBANO, 2007, p.8) do percurso dos(as) discentes (crianças, jovens, adultos). Diante desse fato, a citada autora indaga: se estamos preocupados em suprimir "todas as provas", como acontece a iniciação, no campo das artes, dos jovens e das crianças? (ALBANO, 2007, p.8). "Como iniciar alguém [nas artes] se não temos mais as provações rituais, aquelas que possibilitam a passagem para um nível superior de consciência"? (ALBANO, 2007, p.8). Retirando as provas de superação dos(as) graduandos(as), estamos contribuindo para que, no exercício da docência com as crianças, eles(as) igualmente busquem "adocicar" os caminhos das crianças. Assim, se inibe a passagem para níveis superiores de consciência de si mesmo; de consciência do ser poético; da imaginação artística; da criação no teatro de animação entre e nas crianças.

Ao verem seus bonecos recobertos com papietagem, um processo no qual experimentam a viscosidade da cola e que lhes provoca sensações de prazer e desprazer, os(as) discentes se maravilham, por fim, diante das imagens por eles colocadas no mundo. "Perdem-se" a admirar seus bonecos que, agora, lhes convidam "intimamente" a serem animados. Há um diálogo silencioso e, algumas vezes, rumoroso entre o boneco e seu(a) criador(a).

Conclusões

O processo de criação de bonecos, o encontro e a emergência de poéticas diversas despertam o interesse dos(as) graduandos(as) não somente na pesquisa e no estudo do teatro de animação, como corrobora a legitimação, a valorização e a promoção do sentido de maravilhamento das crianças diante dos bonecos animados no teatro. Ao mesmo tempo, observa-se, nos(as) participantes das oficinas, uma afirmação quanto às qualidades estéticas e às possibilidades expressivas engendradas no boneco, na sua aparição no mundo. Verifica-se, também, partir das falas expressas ao final das oficinas, o reconhecimento da necessidade de oportunizar às crianças não somente a ida a espetáculos deste gênero teatral, como de construí-los com elas empregando materiais simples, mas não de modo simplificado, propondo, assim, o afloramento de poéticas infantis na direção de as crianças se apropriarem da linguagem, das técnicas do teatro de animação não somente pela fruição deste, mas na sua produção. Por fim, mas sem esgotar a questão, vemos emergir, entre

criadores(as) de bonecos, o reconhecimento das dimensões afetivas e cognitivas atuantes ao longo de toda a criação, quando manifestam ter vivido um processo no qual aprenderam a construir bonecos e ampliaram seus conhecimentos sobre este gênero de teatro numa complexa relação entre o conhecer e o se emocionar: "– Não sabia que as máscaras faziam parte do teatro de animação. Tenho tanto carinho por ele [o boneco], que é como se fôssemos sendo criados juntos… Há, não sei… Um toque de magia, de emoção e saber neste trabalho, desde o começo vi assim" (OLIVEIRA, 2014, s/p).

"Boneco, pra que te quero" na formação de professores(as) de Educação da Infância? Te queremos não somente como um ato de resistência da arte milenar do teatro de bonecos, mas igualmente como resistência da dimensão poética destes sujeitos em formação, do compromisso pedagógico, lúdico, artístico, poético para com a infância e o sujeito criança; pelo sentido de maravilhamento que o teatro de bonecos é capaz de provocar em adultos e crianças. Te queremos como afirmação de um compromisso político, ético e estético para com a poesia da vida.

Referências bibliográficas

ALBANO, Ana. A. Histórias de iniciação na arte. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 1-148, jun., 2007.

AMARAL. Ana M. O inverso das coisas. Móin–Móin, Jaraguá do Sul, ano 1, v.1, p.12-24, 2005.

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BELTRAME, Valmor; ARRUDA, Katia. Teatro de Bonecos: transformações na poética da linguagem. Da Pesquisa, Florianópolis, n.2, v.2, jul/ago., 2007.

MORIN, Edgar. A poesia da vida. Publicado por: Fronteiras do pensamento. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y21B_vFhLbE Acesso em: 12/5/2016.

NARDI, Catin. Visualidades: construção de bonecos e objetos para teatro, das tradições às linguagens contemporâneas. Móin–Móin, Jaraguá do Sul, ano 10, v. 12, p. 144-160, 2014.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. Registros escritos pessoais das oficinas de criação de bonecos, com fins didático-pedagógicos e divulgação científica com a ciência dos participantes, mas sem a identificação dos mesmos. Florianópolis, 2014.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. Variedades. São Paulo: Iluminuras, p. 179-192, 1999.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

GRUPO PROJETO CRECHE – PROCURA DE NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sónia Correia[124], Marlene Migueis[125]

Introdução

O Grupo Projeto Creche (GPC) é um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância que se reúne mensalmente para refletir e investigar acerca do trabalho desenvolvido com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade. Iniciou a sua atividade no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/Instituto Politécnico de Leiria (IPL - Portugal) e tem vindo, ao longo dos anos, a encontrar as suas dinâmicas de funcionamento e as suas rotinas, num contexto de formação que parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem.

Ter a possibilidade de participar no grupo desde a sua génese, vivenciando as suas diferentes dinâmicas, desencadeou o interesse em investigar sobre a vivência e a formação dos educadores e dos outros profissionais envolvidos. Consideramos pertinente perceber como é este grupo, qual a sua metodologia de formação e de que forma ela contribui para o desenvolvimento profissional dos seus participantes.

Este trabalho faz parte de uma "caminhada" num projeto de doutoramento (na Universidade de Aveiro) e o que pretendemos aqui apresentar são alguns resultados preliminares. Importa-nos saber, concretamente, se este grupo que se reúne mensalmente para refletir e investigar sobre as suas práticas educativas se constitui como uma comunidade de aprendizagem, através das atividades e aprendizagens realizadas e, ainda, dos processos supervisivos que lhes estão inerentes. No trabalho aqui apresentado procuraremos revelar as características de comunidade no grupo e que tipo de contexto formativo o mesmo proporciona. Estes dados poderão contribuir para uma reflexão sobre a formação e as identidades dos profissionais da educação de infância.

124 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria (ESECS – IPL), NIDE - GPC (Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação, Grupo Projeto Creche). E-mail: sonia.correia@ipleiria.pt

125 Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. E-mail: mmigueis@ua.pt

Comunidades de aprendizagem profissional – espaços e tempos para a formação docente

A conceção do educador como um ser ativo, que procura a melhoria da sua prática educativa através de um desenvolvimento pessoal e profissional assente na reflexão sobre o seu quotidiano e na colaboração com outros agentes educativos, apresenta-se como uma das várias dimensões que concorre para a discussão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Educação de Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Desta forma, uma aposta na formação dos professores (inicial e contínua) que priorize a reflexão e a investigação torna-se necessária e pertinente para as instituições educativas, onde os educadores podem ser agentes importantes na mudança da sua ação e dos contextos onde atuam (CANÁRIO, 2007). Porém, essa mudança nos contextos e nas práticas dos professores tem subjacente uma alteração nas suas conceções, nas suas atitudes e na direção do seu olhar sobre a realidade (SÁ-CHAVES, 2000). Mudar a escola e a forma de estar nela implica sempre uma mudança enquanto profissional, enquanto, ser humano. É nesta perspetiva de transformação dos sujeitos que situamos, neste trabalho, o conceito de formação. Uma formação que permita a reconstrução da *pessoa*, que facilite um maior entendimento do "eu", do "nós", do mundo, que permita a procura de mais conhecimento, de outras maneiras de ser e de fazer (OLIVEIRA, 2010). Conceber desta forma a formação é percebe-la como um espaço e um tempo propício à transformação da *pessoa professor (educador de infância).*

O quotidiano profissional dos professores assume-se complexo, instável, indeterminado e indefinido mas exige respostas ajustadas. Nesse sentido, importa que os modelos de formação de professores sejam sustentados numa abordagem reflexiva das práticas onde essa natureza incerta dos contextos e das situações seja considerada, bem como a capacidade reflexiva/crítica e criativa dos sujeitos (SANCHES & SÁ-CHAVES, 2000). Assim, a formação de professores deve valorizar os sujeitos no seu papel ativo e dinâmico, os seus saberes e experiências, os contextos (físicos, sociais e culturais) onde estes atuam, bem como a importância do *outro* como mediador no processo de formação (*ibidem*). O ser *inconcluso/inacabado* que é o professor (FREIRE, 2005) vai-se completando e transformando não no vazio, mas nos contextos e com os outros, onde assume atividades, papéis e relações interpessoais. Talvez, por esta razão, seja importante um olhar mais atento às características dos contextos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos professores. As características dos contextos determinam movimentos diferentes na aprendizagem docente pois, as interações estabelecidas refletem a cultura e o contexto onde os sujeitos se inserem (MIGUEIS, 2010).

Num movimento de reconhecimento da importância dos contextos e de uma formação docente contextualizada e com sentido para os seus participantes, os conceitos de *comunidades de prática* (WENGER, MCDERMOTT & SNYDER, 2002) ou *comunidades de aprendizagem profissional* (WONG, 2010; AUBUSSON, STEELE, DINHAM & BRADY, 2007) começam a surgir como resposta. Estas reconhecem-se como espaços partilhados pelos docentes, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino e aprendizagem e produção de conhecimento, no sentido de melhorar práticas e a aprendizagem dos alunos (SARGENT & HANNUM, 2009). Desta forma, as comunidades de aprendizagem desenvolvem atividades em torno de algo que é comum a esse conjunto de profissionais com a finalidade de gerar processos de transformação, tanto nas pessoas como nos contextos. Apesar de atraentes, as comunidades não são fácies de se constituir, não basta que os professores se reúnam para existir uma comunidade (GROSSAMAN citado por AUBUSSON et al., 2007; SNOEK, 2007; WENGER et al., 2002). Uma comunidade implica trabalho colaborativo entre as pessoas, implica que se valorize o saber acumulado pelo grupo profissional, que se (re)negoceiem significados e se (re)construam saberes a partir das vivências concretas dos professores (FORMOSINHO & MACHADO, 2009; VIEIRA, 2009). Implica que seja um lugar e tempo de transformação (formação) para as pessoas numa dinâmica colaborativa.

Esta lógica formativa apresentada pelas *comunidades de aprendizagem profissional* remete-nos para uma perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento onde a pessoa-docente é vista como um sistema complexo a desenvolver-se e a interagir com outros sistemas complexos (SILVEIRA, 2005), ambos em constante transformação. Onde a pessoa professor é um ser condicionado mas não determinado (FREIRE, 2008), um agente criador pelas escolhas conscientes do caminho a seguir (GONÇALVES, 2006), um analista simbólico capaz de transformar a sua pessoalidade e os contextos onde se encontra (CANÁRIO, 2007).

Metodologia

Contexto e objetivos do estudo

O Grupo Projeto Creche surgiu em dezembro de 2008 com o intuito de ser "um espaço de reflexão partilhada sobre a Educação de Infância em contexto de creche e como embrião de projectos de investigação-acção" (DIAS, ANASTÁCIO, PINTO & CORREIA, 2010, p.46). Com o passar dos anos foi definindo o seu caminho, encontrando as suas formas de organização e neste momento o grupo reúne mensalmente (reuniões de reflexão) e bimensalmente (reuniões de investigação).

Ao longo destes anos o grupo foi produzindo, colecionando e documentando o seu processo através de atas, reflexões individuais escritas sobre as reuniões, sínteses de reuniões, artigos elaborados e publicados, artigos selecionados pelos participantes para reflexão conjunta, bem como outros documentos considerados necessários e pertinentes pelo grupo.

O grupo responsabilizou-se progressivamente pelo seu próprio caminho «contado com a colaboração e envolvimento de todos os elementos do grupo» (DIAS, ANASTÁCIO, PINTO & CORREIA, 2010, p.46). Apesar de existir uma equipa de coordenação que lidera, as reflexões e propostas que a coordenação faz são levadas à consideração do grupo, havendo sempre espaço para a "voz" de cada participante, para ponderação e negociação conjunta. As decisões sobre o rumo a seguir e sobre os processos individuais de trabalho são tomadas e, também, propostas pelo grupo.

O número de participantes foi variando ao longo dos anos, principalmente nos seus dois primeiros anos de existência. Atualmente (ano letivo 2015-2016) o grupo conta com a participação de dezasseis elementos, tendo havido integração de participantes todos os anos. A recolha de dados para este trabalho foi feita nos anos letivos de 2011-2012 e 2012-2013 e, na época, o grupo contava com a participação de catorze profissionais (P1-P14) a exercer a sua atividade em diferentes contextos profissionais. A maioria dos elementos eram educadoras de infância a trabalhar em diferentes instituições (Públicas e Instituições Privadas de Solidariedade Social), nos distritos de Leiria e Lisboa, dois destes participantes estavam a exercer as suas funções como docentes na ESECS (a trabalhar na formação inicial de educadores/professores), e havia, ainda, uma educadora de infância desempregada. Das catorze participantes apenas P1 e P9 não tinham formação base em Educação de Infância, eram da área da psicologia e ciências de educação, respetivamente. As idades das participantes oscilavam entre os vinte e os quarenta anos.

O tempo de participação no projeto era diferente entre as diferentes participantes. Quatro pessoas do grupo estavam no mesmo desde o seu início, ou seja, há 5 anos letivos e outras estavam a entrar pela primeira vez no grupo no nosso último ano de recolha de dados (2012-2013). Destacam-se ainda duas pessoas que por motivos pessoais e profissionais interromperam a sua participação (por um e dois anos letivos) regressando no ano letivo de 2011-2012.

As interações estabelecidas entre estes participantes e as dinâmicas grupais construídas a partir de uma vontade de refletir e investigar sobre questões da Educação de Infância, particularmente da Educação dos 0 aos 3 anos, levou-nos a desejar compreender o grupo de um outro jeito. Neste sentido, no ponto seguinte, procuraremos caraterizar o

contexto de comunidade e de formação deste grupo. Refletiremos, ainda, sobre como é que este grupo e a sua dinâmica pode contribuir para uma análise mais alargada sobre a formação e a identidades dos profissionais da educação de infância.

Métodos, técnicas e a procura de sentidos

Como estamos perante um grupo em particular, o Grupo Projeto Creche, o método que orienta este trabalho carateriza-se como estudo de caso (YIN, 2010), de orientação qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994) e de caráter etnográfico (PARDAL & LOPES, 2011; VASCONCELOS, 2006; ANDRÉ, 2005). A dimensão etnográfica advém da relação que é estabelecida entre a investigadora principal e o objeto de estudo, pois, para além de ter vindo a ser parte do processo de construção do grupo como membro participante desde a sua génese, não se pretende realizar uma intervenção transformadora da realidade por parte dos investigadores (SILVA, 2003). Importa acompanhar o grupo escutando-o através das suas narrativas (orais e escritas), tentando, desta forma, captar os sentidos as pessoas, e o próprio grupo, atribuem às suas experiências.

O corpus deste trabalho constitui-se pelas notas de campo realizadas, assim como, as reflexões dos participantes do grupo relativamente aos meses de novembro e dezembro de 2011 e janeiro, fevereiro e março de 2012, sendo no total trinta e oito reflexões. Importa acrescentar que as reflexões realizadas pela investigadora não foram incluídas. Numa atitude de respeito, consentimento informado, confidencialidade e anonimato (questões éticas) foi pedida a autorização a todos os participantes para o desenvolvimento deste projeto de investigação e para o uso das suas narrativas.

Procurando dados nas narrativas dos participantes e nas notas de campo da investigadora, a técnica de análise de conteúdo (ESTEVES, 2006) tornou-se a opção com mais sentido para a sua análise. A partir do conhecimento científico já existente sobre as comunidades de aprendizagem surgiram as principais categorias que nos permitem a leitura do *corpus* deste estudo, procurando indícios sobre *comunidade* e *contexto formativo*. Todavia, essa mesma leitura deixou espaço para a emergência de novas categorias e subcategorias, fruto da própria voz e vivência individual das pessoas (quadro I).

Apresentação e discussão dos dados

A análise de dados a seguir efetuada procura, a partir das categorias definidas, caracterizar o Grupo Projeto Creche enquanto comunidade, contexto formativo e uma experiência com significado para os seus participantes.

Quadro I - Categorias e subcategorias de análise

Categoria – *Comunidade*	**Referência…**
Relações interpessoais	…o(s) significado(s) da(s) relação(ões) com os outros.
Singularidade individual e diversidade grupal	…a(s) características individuais e a pluralidade no seio do grupo
Participação e envolvimento pessoal no grupo	…os papéis e os compromissos assumidos.
Categoria – *Contexto formativo*	**Referência…**
Atividades	…o que se faz e em que âmbito/domínio.
Processos de (trans)formação	…aprendizagem/mudanças.
Categoria – *Significado do grupo*	**Referência…**
Significado do grupo	…motivações e sentido de pertença.

O sentido de comunidade…

Relações interpessoais

A leitura dos dados sugere que as relações interpessoais são valorizadas pelos participantes em diferentes dimensões, tornando-se de grande importância para o grupo. Verifica-se que as pessoas se sentem bem umas com as outras, havendo um *clima de confiança e respeito mútuo* que permite uma partilha de sentimentos, de desabafos (tanto do foro profissional como pessoal):

> "É bom sentir este sentir … sentimo-nos bem em conjunto!" (P1, novembro 2011)
>
> "Desculpem este meu desabafo, tal como o que partilhei na reunião, mas soube bem ouvir as vossas palavras de apoio, deu-me força para seguir a minha linha orientadora (…) obrigada." (P12, novembro 2011)

Percebe-se, também, que as relações revelam *conhecimento mútuo* entre os participantes, em que é possível identificar características individuais das pessoas do grupo, permitindo que se valorize o *Outro* como alguém capaz de provocar a reflexão e gerar a mudança "em mim". Há um reconhecimento evidente de que a escuta e a ação com o *Outro* é importante e necessária para o crescimento da pessoa:

> "Não posso fazer esta reflexão sem deixar de dizer que gostei mesmo muito da partilha da P7… a P7 inspira-me… a sério, inspira-me mesmo pois foi tão bom ver a alegria com que ela nos transmitiu que já passaram 9 anos desde que tirou a licenciatura. Deliciou-me… (…) Foi mesmo deliciosa ouvir a sua partilha, e sentir a mudança que ela sofreu (positiva, claro!) e perceber como isso a deixa feliz. Gostei." (P4, novembro 2011)

A existência de *conflitos* nas relações estabelecidas é algo que não é visível através das reflexões escritas, prevalece sempre o ambiente de abertura e de respeito mútuo. Contudo, foi possível verificar a partir das notas de campo da investigadora principal uma situação que parece ter sido um pouco mais constrangedora entre alguns elementos do grupo. Numa tarefa em pequeno grupo as coisas não correram como esperado, levando P7 a desintegrar-se e a encontrar outro "caminho" no grupo. No trabalho de investigação a gestão de tempo e a não concretização das tarefas nas datas definidas por parte de P8 parece não deixar confortável P7, levando-a perspetivar outro trabalho e com outras pessoas.

No grupo, a responsabilidade é de todos para com todos, e a necessidade de compromisso influencia a ação das pessoas criando movimentos inter-relacionais dentro do próprio grupo, ajudando-o, assim, a constituir-se.

Singularidade individual e diversidade grupal

A singularidade individual e a consequente diversidade deste grupo é uma característica, também, reconhecida pelas pessoas. Existe a consciência de que cada pessoa é diferente, que há conhecimentos e experiências diferentes e que se valorizam diferentes aspetos. Esta diversidade grupal não atrapalha, é sentida e vivida positivamente:

> "foi interessante perceber que as pessoas têm ideais diferentes do que é ser Educadora de Infância, as suas dúvidas bem como o que as deixam mais confortáveis." (P11, novembro2011)

Participação e envolvimento pessoal

Um grupo para poder desenvolver uma atividade de forma regular terá de assumir, a partir das suas relações interpessoais, papéis diferenciados entre os seus participantes para tornar possível a existência grupal. Tanto nas reflexões como nas notas de campo há evidências de que os participantes do Grupo Projeto Creche *participam com compromisso e*

envolvimento, tanto em tarefas como nas reuniões. As faltas são sempre justificadas ao grupo e toma-se conhecimento da reunião a partir da leitura das atas.

> "A reunião do passado dia 5 de Março foi a primeira reunião deste Projeto em que não pude estar presente. Escrever a reflexão de um momento que não estive presente será mais um desafio que eu vou ter neste projecto." (P10, março 2012)

Verifica-se ainda que, para além das tarefas desenvolvidas nestes momentos coletivos das reuniões, há tarefas que são desenvolvidas pelos participantes noutros tempos da sua vida pessoal.

A definição de papéis diferenciados também está presente. De uma forma mais pontual ou de uma forma mais sistemática as participantes do grupo vão assumindo tarefas fazendo com que as atividades do grupo se desenrolem:

> "*P5* informou logo que veio para fazer a ata e todo o grupo se ri. *P5* comenta que esteve mesmo para não vir, mas tinha-se comprometido connosco e por isso veio." (Notas de Campo, 02.04.12)

A responsabilidade pela liderança do grupo também é um papel assumido por diferentes participantes. A liderança não está centrada numa única pessoa mas sim em várias – três a quatro participantes – a quem o grupo chama de equipa de coordenação. Esta equipa reúne no mínimo uma vez por mês para organizar ideias sobre as situações vividas pelo grupo, por cada pessoa em particular e para planificar o trabalho:

> "Fomos discutindo os diferentes pontos e pensando em conjunto. As decisões foram escritas num documento word que depois eu enviei para cada uma delas por email." (Notas de Campo, 09.02.12)

Essa equipa de coordenação é legitimada pelo grupo, e existe, em alguns discursos que trazem à tona evidências da existência de uma *liderança partilhada*, em que a voz de cada elemento é ouvida e em que a partir daqui o grupo avança.

Esta nossa busca do sentido de *comunidade* no grupo encontrou, entre as participantes, uma relação de à vontade e de cumplicidade tanto para questões profissionais como pessoais. As participantes parecem sentir-se suficientemente bem umas com as outras

para poder partilhar o que sentem e pensam sobre si mesmas, as suas práticas, os seus contextos laborais e, ainda, retalhos da sua vida pessoal. Há, para além disso, uma procura de conhecimento mútuo entre as participantes no intuito de compreender as singularidades de cada pessoa e de rentabilizar no seio do grupo essa pluralidade de competências. Esta procura espelha-se, também, no tipo de participação e envolvimento que cada uma deixa ao grupo. Sente-se que há necessidade de procurar definir as tarefas de todos no grupo (VIEIRA, 2009). A liderança existe e revela-se duplamente partilhada, pois há um pequeno grupo de quatro elementos que reúne regularmente com o propósito de refletir e planificar o trabalho do grupo e, apesar das decisões tomadas por esta equipa, é todo o grupo que tem a decisão final.

Grupo Projeto Creche – um contexto formativo

Atividades

Ao longo do tempo o grupo foi assumido mudanças nas suas atividades de acordo com as necessidades e interesses das participantes. Parece que estas mudanças de atividades são uma mais-valia e conferem ao grupo uma singularidade:

> "Este projeto é diferente dos outros", "foi um projeto que se foi construindo, não havia um formato previamente definido do que este grupo poderia ser". (…) [P6] "Todos os anos têm sido coisas diferentes, temos estado a inovar, eu estive ausente durante algum tempo e percebi mesmo isso". Continua, referindo que estas mudanças que são feitas no grupo são resultado das decisões que se vão fazendo em conjunto, de acordo com aquilo que o grupo sente ter mais sentido. "Este grupo ajuda-nos", reforçava, "a sermos mais e melhores profissionais". (P3 – Notas de Campo, 10.05.13)

Apesar destas mudanças nas atividades, verifica-se que as mesmas se desenvolvem em torno de dois eixos de ação específicos – a dimensão reflexiva (em que se reflete em grande grupo sobre a ação educativa) e a dimensão investigativa (em que se investiga a ação educativa).

> "A questão em que nos baseámos durante toda a reunião foi - Porquê planificar a proposta do dia?" (P11, reflexão de março 12)
>
> "Esta reunião fez-me tomar consciência de que o tempo está a passar e investigação tem de continuar, (…) Agora o nosso caminho é neste sentido." (P10, novembro 2011)

Há outras atividades por parte do grupo que resultam em produções diversas (reflexões, atas, ordens de trabalho, registos, …), , como é possível ver na seguinte nota de campo:

> "[P12] cumpriu com o prometido… enviou por alguém o dossier para entregar à [P10] e à [P8] (elas vão fazer a sua apresentação no congresso sobre o mesmo). (Notas de Campo, 07.05.12)

Estas atividades são desenvolvidas pelo grupo que partilha em *comum* a vontade de aprofundar conhecimentos sobre aquilo que é ser Educador de Infância.

Processos de (trans)formação

Face à voz dos participantes o contexto proporcionado pelo Grupo Projeto Creche assume-se como um contexto formativo:

> "Relativamente ao ponto dois da agenda, olhar a educação de infância para além das atividades, reparei que foi, sobretudo, um levantar de questões e reflexões. (…) De certeza que a maioria saiu muito confusa [da reunião]. Mas (…) é importante desarrumar a cabeça para voltar a arrumá-la. Nós, ao questionarmos, tornarmo-nos mais sensíveis e recetivas a outras formas de ver e encarar a educação de infância." (P3, janeiro 2012)

Esta "desarrumação" parece estimular processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto ao nível profissional (tanto ao nível do pensar como dos discursos sobre a ação), como pessoal (com a tomada de consciência de que se cresce enquanto ser humano), e ainda ao nível dos contextos onde interagem (principalmente na relação com a equipa):

> "Foi interessante perceber as diferenças e semelhanças dos vários contextos. É certo que cada instituição tem a sua própria organização e rotina e (…) foi possível perceber que as diferenças são imensas entre as instituições onde cada uma de nós trabalha (organização, horários, pessoal, etc.).Percebemos também, até certo ponto, em que medida estas questões de organização influenciam o trabalho a realizar." (P8, dezembro 2011)
>
> "Enquanto decorria a reunião ia tendo pensamentos paralelos, relacionados

> com as minhas capacidades. Isto é, organizar a informação em gavetas correspondentes é uma capacidade muito importante e útil para o ser humano." (P10, novembro 2011)

A experiência de *contexto formativo* vivida no seio do grupo remete-nos para uma realidade a duas dimensões – a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Em cada uma das dimensões são desenvolvidas atividades específicas que parecem ir mudando de acordo com as necessidades e interesses das participantes em cada ano letivo/momento. Algumas dessas atividades resultaram em produtos como atas, reflexões, artigos de carácter científico, entre outros. Ao que parece esta atividade do grupo parece gerar processos de aprendizagem significativos para as participantes, tornando-se desta forma uma vivência grupal de transformação pessoal e profissional (FORMOSINHO & MACHADO, 2009; SARGENT & HANNUM, 2009)

Grupo Projeto Creche – um grupo com significado

Significado do grupo

A existência do grupo ao longo de todos estes anos dá, por si só, indícios de um sentido de pertença com significado para todas as participantes. Fazendo convergir o sentido de comunidade e de contexto formativo apresentado anteriormente, verificamos que o valor do grupo se assume para as pessoas como algo tão importante que vale a pena dedicar tempos (e espaços) para esta vivência. Há um sentido de pertença e motivações tanto da esfera pessoal como profissional, fazendo-nos compreender que este grupo é importante para as pessoas tanto pelo carácter formativo como pelo sentido de comunidade existente:

> "Resta-me dizer que o que mais gosto neste projeto é poder aprender mais…poder aprender mais sobre as pessoas, poder aprender mais sobre educação, poder aprender mais sobre mim, poder aprender sempre mais…" (P9, novembro 2011)

Este entendimento das participantes acerca do Grupo Projeto Creche revela que a experiência no mesmo permite uma (re)construção de olhares (SÁ-CHAVES, 2000) sobre a Educação de Infância e o desenvolvimento de algumas competências que as participantes reconhecem como importantes.

Considerações finais

Os dados anteriormente apresentados dão indícios de que o contexto formativo do grupo se aproxima do conceito de comunidade de aprendizagem. Revela-se um forte sentido de comunidade entre as pessoas desse grupo a partir do conhecimento mútuo e do clima de confiança e respeito entre as participantes. Há participação e envolvimento por parte dos diferentes elementos, assumindo-se distintas tarefas, ora mais pontuais ora mais sistemáticas, ora mais na retaguarda ora mais na liderança. O seu contexto formativo caracteriza-se por atividades tanto de reflexão como de investigação que ganham sentido ao serem transformadas ao longo do tempo de acordo com as necessidades e interesses dos participantes. Neste conjunta de atividades e de inter-relações, a pessoa do *outro* torna-se alguém importante na medida em que provoca processos de mudança e gera o efeito *multiplicador* e de *espelhamento* que leva à (trans)formação das participantes tanto a nível profissional, pessoal e até contextual (SÁ-CHAVES, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Parece-nos desta forma que, a emergência de comunidades de aprendizagem profissional no seio da classe docente dos educadores de infância assumem-se com pertinência e poderão ser perspetivadas como uma, das muitas, possibilidades de formação contínua destes profissionais. Pelos dados deste Grupo, poderá ser uma experiência de formação autêntica, transformadora da pessoa na sua totalidade humana, assim como, dos contextos onde se movem.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Livro Editora. 2005.

AUBUSSON, Peter; STEELE, Frances; DINHAM, Steve & BRADY, Laurie. Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative?, Teacher Development, 11, 2, 133-148, may, 2007.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional de professores. Termo In: Ministério da Educação (Orgs.). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, 133-148.

DIAS, Isabel, ANASTÁCIO, Rita, PINTO, Ana, & CORREIA, Sónia. Investigando prática (s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL –

ESECS/NIDE). Cadernos de Educação de Infância, Portugal, 91, 46-48, setembro-dezembro, 2010.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. Termo In LIMA, Jorge Ávila de & PACHECO, José Augusto (Orgs.). Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006, 105-126.

FORMOSINHO, João. & MACHADO, Joaquim. Equipas educativas. Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido (49ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 37ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

GONÇALVES, D. Da inquietude ao conhecimento. Saber (e) Educar, 11, 101-109, 2006.

MIGUEIS, M. A formação como actividade de aprendizagem docente. 2010. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.

OLIVEIRA, Valeska. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. Formação Docente, 2, 2, 68-82, janeiro-julho, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação da qualidade com garantia do impacto da provisão na educação. Termo In: Bertran, Tony & Pascal, Christine. Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação. 2009, 9-29.

PARDAL, Luís & LOPES, Eugénia. Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Arial Editores. 2011.

SÁ-CHAVES, Idália. Supervisão, complexidade e mediação. Termo In: Costa e Silva, Ana Maria & Moreira, Maria Alfredo. Formação e Mediação Sócio-Educativa - perspectivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores, 2009.47-54.

SÁ-CHAVES, Idália. Currículo como meio ou instrumento. Termo In: Sá-Chaves, Idália (Org.). Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais. 1.ªedição. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. 29-41.

Sanches, Angelina & Sá-Chaves, Idália. Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. Termo In SÁ-CHAVES, Idália (Org.). Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais Aveiro: Universidade de Aveiro. 2000. 69-83.

SARGENT, Tanja & Hannum, Emily. Doing more with less: teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. Journal of Teacher Education, 60, 3, 258-276. December, 2009.

SILVA, Pedro. Etnografia e educação – Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições. 2003.

SILVEIRA, Laureano. Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI. Saber (e) Educar, 10, 9-28. 2005.

SNOEK, Marco. Formação e desenvolvimento profissional de professores. Termo In Ministério da Educação (Orgs.). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2007, 68-81.

VASCONCELOS, Teresa. Etnografia: Investigar a experiência vivida. Termo In LIMA, Jorge Ávila de & PACHECO, José Augusto (Orgs.). Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006, 85-104.

VIEIRA, Flávia. Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true? Innovation in Language Learning and Teaching, 3, 3, 269-282, novembro, 2009.

WENGER, Etienne, McDermott, Richard & Snyder, Williams. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press. 2002.

WONG, Jocelyn. What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. Asia Pacific Education Review, 11, 2, 131-139, june, 2010.

YIN, Robert. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman. 2010.

DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA COM INTERVENÇÕES NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érika Dias Soares[126], Rui Manoel de Bastos Vieira[127], Emerson Izidoro dos Santos[128]

Introdução

Pensando na formação alunos, adotamos como principal referencial, a teoria sócio-histórica de Vigotski (1984), que destaca que a criança nasce em um meio cultural repleto de significações sociais e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento, valorizando a interação entre os participantes.

Gaspar (2002), numa interpretação dos trabalhos de Vigotski, apresenta que "não é o desenvolvimento cognitivo que possibilita a aprendizagem, mas é o processo de ensinar e o esforço de aprender que promovem o desenvolvimento cognitivo".

Ao considerar educação não formal, a autora Valéria Garcia (2009), diz que a utilização do termo é recente e teve início no Brasil a partir da década de 1980. Esta autora considera que as pesquisas relacionadas à educação não-formal no Brasil, em geral, são voltadas para o sistema formal de educação, porém, com a divulgação de pesquisas, "tais características vão sendo alteradas, resignificadas e recriadas a partir dos problemas que são postos pela realidade brasileira" (GARCIA, 2009).

O pesquisador Alberto Gaspar (2002) procura estabelecer uma definição conceitual para o uso dos termos educação formal, informal e não formal. Para o autor, a educação formal, refere-se aquela "com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas" (GASPAR, 2002). Esta instituição, escola, está relacionada ao desenvolvimento da nossa civilização, portanto, trata-se de uma instituição antiga, "onde se transmitem e partilham conhecimentos, ao longo dos últimos mil anos" (GASPAR, 2002).

[126] Prefeitura de Guarulhos – Brasil. E-mail: kinhadsoares@gmail.com

[127] Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Universidade Federal de São Paulo – Brasil. E-mail: rui.vieira@unifesp.br

[128] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo – Brasil. E-mail: emerson.izidoro@unifesp.br

Para o mesmo autor, outra forma de educar refere-se à educação informal, esta que se desenvolve a partir da interação social entre os participantes, que em geral, nem se dão conta do processo educativo. Ocorre de forma espontânea e além dos conhecimentos formalmente apresentados na escola. Considera-se a experiência e vida cotidiana do indivíduo, que desde muito cedo, interage e convive em sociedade. Partindo desta relação, tarefas lhe são atribuídas e desempenhadas desde os primeiros anos de vida, sem a necessidade de frequentar uma disciplina formal e estruturada na escola.

No que diz respeito à educação não formal, que norteou o desenvolvimento deste projeto, as temáticas a serem aplicadas foram direcionadas com enfoque para o ensino de ciências. Tal direcionamento fez com que as formas de educar tornem-se distintas, considerando que educação formal refere-se à escola normatizada, educação informal refere-se ao conhecimento que parte do convívio com o meio, a educação não formal conduziu propostas (neste caso que focaram para o ensino de ciências) que partiram da ludicidade, interação social e que foram aplicadas no ambiente formal, no caso, escola regular.

Com relação à formação de professores, adotamos neste trabalho as ideias defendidas por Nóvoa (1992) em que a "formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada" (NÓVOA, 1992). A criação destas redes de (auto)formação participada, promoveu a compreensão da globalidade do sujeito, onde a formação ocorreu como um processo interativo e dinâmico. Para isso, quando utilizamos o espaço formal na troca de experiências e partilha de saberes, neste caso a escola e a universidade, promovemos um espaço de formação onde professores e alunos em formação desempenharam conjuntamente, o papel de formador e de formando.

Objetivos

Esta proposta tem como objetivo geral apresentar um modelo de educação em que o professor da escola pública tem a possibilidade de realizar intervenções no espaço da universidade, assim como o estudante em formação universitária do curso de Pedagogia tem a possibilidade de realizar intervenções na escola pública. De modo específico, a proposta tem como objetivo desenvolver e aplicar intervenções não formais na educação infantil a partir de temáticas voltadas para a construção do saber científico. Para tanto, os alunos em formação contam com o auxílio da professora da escola regular, estabelecendo uma relação de parceria entre os participantes. As intervenções desenvolvidas promovem

momentos de interação social na educação infantil, inserindo temáticas científicas num contexto lúdico oportunizando assim, momentos de criação.

Metodologia

Para a realização desta proposta, partimos da disciplina Práticas Pedagógicas Programadas IV, oferecida no curso de Pedagogia da Unifesp, campus Guarulhos. Esta disciplina tem como objetivo "inserir o aluno em formação no universo educacional por meio de diferentes linhas de estudo que valorizam a aprendizagem prática desde os anos iniciais de formação" (UNIFESP, 2006, 2010). Para o desenvolvimento desta proposta, os alunos em formação optaram pela linha de estudo "A ciência e o lúdico no contexto da escola: Intervenções não-formais no território da escolarização regular", oferecida no segundo semestre de 2015.

Neste contexto, a proposta inicial foi que os alunos, divididos em pequenos grupos, optassem por desenvolver suas intervenções a partir de uma das seguintes temáticas estudas no decorrer do curso: exploração espacial, jogos lógicos ou bichos de equilíbrio. Além disso, os alunos também optaram em aplicar suas intervenções na educação infantil - ciclo II ou ensino fundamental - ciclo I, ambas em escolas da rede municipal de Guarulhos que atuaram em parceria com o projeto.

Outra parceria estabelecida, para o desenvolvimento do projeto, foi com o Laboratório de Recursos Didáticos, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) que ofereceu suporte pedagógico e de recursos para o desenvolvimento das intervenções dos alunos da Pedagogia da UNIFESP. Essa assessoria era prestada em visitas dos estudantes ao laboratório onde buscavam complementar a orientação recebida no curso, principalmente nos temas relacionados às ciências que desenvolveriam posteriormente em suas intervenções.

Anterior à aplicação das intervenções na escola, foi organizado um processo de preparação e desenvolvimento da sequência por cada grupo, partindo de uma conversa inicial com a professora da escola regular no ambiente da universidade, onde os participantes puderam coletar informações sobre: o perfil da turma onde realizariam sua intervenção, alunos que necessitariam de um atendimento mais direcionado devido algum tipo de deficiência, horário disponível para a aplicação (devido aos horários pré-estabelecidos na escola regular, como refeição, lanche, etc), entre outras especificidades ambiente escolar.

Após essa etapa, cada grupo de alunos realizou uma visita de observação à escola, onde puderam ter um contato direto com a estrutura e dinâmica do ambiente escolar, bem

como estabelecer um contato inicial com os alunos da educação infantil ou ensino fundamental I que participariam da intervenção posteriormente.

Em continuidade ao processo de desenvolvimento e preparo das aplicações, a professora da escola regular frequentou as aulas da disciplina já mencionada. Consideramos que um dos aspectos principais desta proposta está na possibilidade da professora da escola regular ter voz ativa na universidade, realizando também intervenções nesse ambiente. A partir de suas ideias, experiência, e convívio com os alunos a professora pode orientar o desenvolvimento das atividades a partir da realidade de sua turma, possibilitando que aquela experiência resultasse num maior significado para cada criança e para os alunos de graduação.

Para a finalização desse processo, cada grupo de alunos da Pedagogia realizou sua intervenção na escola. De modo geral, contemplaram atividades como contação de história, roda de conversa, brincadeiras promovendo a interação social, jogos de raciocínio e produção de materiais.

Analisando desde o processo de desenvolvimento das intervenções na universidade até a aplicação na escola, podemos constatar que todas as sequências de intervenções foram desenvolvidas a partir da realidade e necessidade da turma da escola regular. Tal processo desenvolveu-se de formaarticulada entre as universidades parceiras e a escola regular. Da mesma maneiraque Fusari (1997), entendemos que

> a relação entre universidades e redes públicas de ensino na formação em serviço caracteriza-se como sendo uma parceria muito importante para o desenvolvimento profissional dos professores tanto das universidades como dos que atuam na educação básica. (FUSARI, 1997).

Avaliamos que essa troca de experiências e valores foi significativa tanto para o aluno em formação, quanto para o professor atuante na escola regular. Além dos alunos que puderam vivenciar um modelo de educação diferenciado e desenvolvido para atender sua necessidade valorizando a ludicidade e a interação entre os participantes, especialmente no que diz respeito à educação infantil.

Resultados e discussão

Buscando elucidar uma das atividades desenvolvidas e que abordou a temática bichos de equilíbrio, em conversas e troca de experiências com o grupo de estudantes na universidade, a professora informou que grande parte dos alunos da educação infantil

apreciam a contação de histórias. O grupo pesquisou e desenvolveu uma intervenção não formal a partir da história ‘A joaninha Lili’ da Editora Ciranda Cultura, publicado em 2012. Este grupo teve por objetivo, apresentar de forma lúdica o conceito de equilíbrio a partir de um brinquedo de equilíbrio (joaninha teimosa) que eles construíram juntamente com as crianças.

A professora da escola regular pôde acompanhar todo o desenvolvimento da proposta de intervenção, sugerindo alterações, compartilhando experiências e construindo uma relação de confiança entre os professores em formação e o ambiente da escola pública.




Figura 1 e 2 - Início da intervenção com a contação de história e roda de conversa




Figura 3 e 4 - Alunos interagindo com as joaninhas confeccionadas pelo grupo na construção do conhecimento científico sobre equilíbrio. Em seguida, alunos confeccionando suas próprias joaninhas

A possibilidade de acompanhar as aulas da disciplina proporcionou uma experiência de formação continuada para a professora atuante na escola regular e ao mesmo tempo um espaço de diálogo com pedagogos em formação inicial. As relações estabelecidas entre todos os participantes desta proposta possibilita a visualização de um novo modelo educacional que pode ser desenvolvido de forma que haja uma interação profícua entre a universidade e a escola pública. Com esta parceria podemos afirmar que as crianças e todos os envolvidos no processo são estimulados de maneiras distintas a buscar uma educação pública de qualidade para todos.

Conclusões

Na busca de novas formas de articular a educação formal com a educação não formal, constatamos que o modelo apresentado a partir desse relato de prática apresentou resultados significativos, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como na troca de experiências entre a professora da escola regular e os estudantes de pedagogia. Certificamos que com a participação da professora na disciplina, os alunos em formação conseguiram ter um contato mais direto com a realidade do âmbito escolar, onde devem atuar após finalizar o curso de Pedagogia. Em contrapartida, esta relação e troca de experiências tornou-se positiva também para a professora da escola regular possibilitando acompanhar e realizar intervenções no ambiente da universidade, participando de uma formação continuada por meio de leituras obrigatórias da própria disciplina, onde pode articular e fazer relações entre a teoria e a prática em sala de aula.

Consideramos que as intervenções foram relevantes para as crianças. As atividades e sequencias propostas foram direcionadas para atender as necessidades da turma. E os alunos participaram de forma ativa das propostas, que visavam a ludicidade, a interação entre os participantes e a construção do saber por meio da vivência e troca de conhecimentos.

Analisando o contexto geral, inclusive as famílias das crianças tiveram oportunidade de conversar com os pedagogos em formação sobre as intervenções e basicamente relataram sua satisfação e alegria com os novos conhecimentos que os alunos multiplicavam em casa.

As atividades desenvolvidas e aplicadas pelos grupos valorizavam o brincar, a contação de histórias, a construção de brinquedos, jogos, produções artísticas que contemplam a educação regular e a construção do conhecimento partindo do lúdico, que a Prefeitura de Guarulhos por meio do Quadro dos Saberes Necessários (QSN) defende em sua proposta pedagógica dizendo que “faz-se necessária a construção de uma escola criativa e de qualidade social, na qual a sala de aula possa se concretizar em múltiplos espaços em um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão” (GUARULHOS, 2010).

Por meio deste relato de prática, buscamos apontar como essa proposta ou modelo de educação pode apresentar resultados positivos. As relações que se estabeleceram entre os participantes foram favoráveis e constatou-se que as famílias dos alunos da educação infantil passaram a participar de forma mais funcional na vida escolar de seu filho, frequentando mais ativamente as atividades culturais que a escola promove e demonstrando mais interesse pelas produções de seus filhos.

Referências bibliográficas

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores: um estudo de representação de coordenadores pedagógicos da SMESP.* 1997. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

GARCIA, V. A. *A educação não-formal como acontecimento.* 2009. 456 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GASPAR, A. *A educação formal e a educação informal em ciências.* In: Massarani (Luisa), Moreira (Ildeu de Castro), Brito (Fátima). Ciência e público. Local: Editora UFRJ, 2002. Páginas 171-183.

GUARULHOS, Secretaria da Educação. *QSN, Quadro dos Saberes Necessários. Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Guarulhos*, Guarulhos, 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. *Práticas pedagógicas programadas. In: Projeto pedagógico do curso de pedagogia.* 2006/2010, p. 42-46.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Edlane de Freitas Chaves[129], Rosimeire Costa de Andrade Cruz[130]

Introdução

O presente artigo é resultado do recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a relação estabelecida entre a formação continuada e o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil. A denominação "professoras" é usada para fazer referência às docentes que atuam na Educação Infantil e às que são sujeitos desta pesquisa, tendo em vista a predominância de profissionais do sexo feminino no município investigado.

A discussão sobre a formação continuada de professores se destaca como temática que é foco de importantes pesquisas e teorias centradas na área da educação por Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2011) e Kramer (2008). É consenso entre esses autores que toda proposta de formação continuada deve estimular o desenvolvimento da autonomia dos professores, proporcionar a reflexão sobre a prática docente e contribuir para a construção de uma identidade profissional.

Esse texto analisa a perspectiva de professoras que atuam na primeira etapa da educação básica de um município cearense sobre a relevância da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para a efetivação das práticas pedagógicas com as crianças.

O PAIC é um programa coordenado pelo Estado do Ceará e desenvolvido nos municípios cearenses em aprceria com as SME. O Programa oferece suporte técnico através de cinco eixos: Gestão, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil.

[129] Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: edlanefc@hotmail.com

[130] Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

O Eixo de Educação Infantil desenvovle junto aos municípios as seguintes atividades: formação continuada de professoras, acompanhamento técnico para a elaboração das propostas pedagógicas municipais e confecção de instrumentos e materiais para a formação continuada.

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

Objetivos

Neste trabalho, o objetivo principal é analisar a relevância da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola que atuam no contexto de uma rede municipal cearense.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a esse texto baseia-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, que de acordo como Minayo (2007. p. 21), tem como característica a preocupação com o "universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", visto que se debruça nas questões referentes à realidade em que se manifestam as relações entre os sujeitos num dado contexto social.

Desse modo, a entrevista semiestruturada foi a principal estratégia utilizada para a construção dos dados, que possibilitou estabelecer um diálogo com os sujeitos de pesquisa e o acesso a informações importantes, com o intuito de apreender a relevância da formação continuada na visão das professoras de Educação Infantil (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O trabalho de campo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil de uma rede municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza: uma creche e uma pré-escola. Os sujeitos foram 08 professoras, sendo 04 de cada instituição. Para preservar o seu anonimato, as professoras estão apresentadas com nomes fictícios.

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

A formação continuada de professoras da Educação Infantil na rede municipal investigada se caracteriza pela realização de encontros mensais, realizados em datas definidas no calendário anual de atividades estabelecido pela SME. Tais encontros são

organizados e coordenados por uma equipe técnica vinculada à SME, que seguem como referência as orientações e os materiais disponibilizados pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, considerando os ajustes necessários em cada realidade.

Resultados e discussão

Quando estimuladas a opinar sobre os temas abordados nos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo Educação Infantil do PAIC, e sua relevância para as práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças, as professoras destacaram: "relatórios [de avaliação das crianças]", "brincar" e "contação de histórias". As declarações, a seguir, ilustram essass ideias:

> Essa parte dos relatórios [avaliação] eu acho que é um assunto importante, que nunca vai se encerrar. Eu nunca digo que aprendi a fazer relatório. Todo ano eu tenho que fazer relatórios, mas sempre tenho dificuldades com os relatórios. Eu fico pensando se não é pelo fato de ter que avaliar. Fico me perguntando será que estou avaliando certo? (TALITA)

> A questão de dar mais prioridade ao brincar, de deixar a criança livre, de incentivar a criança a expor a sua criatividade e dar oportunidade também. Então, eu creio que essa liberdade, esse sentido da criança brincar, expor as suas vivências, o que ela traz de casa, expor, de criar as suas brincadeiras. (DORA)

> A contação de histórias foi um tema que foi muito importante, que faz parte da nossa rotina, do nosso trabalho e foi muito positivo, dentre outros. Quando a gente trabalha com a contação de histórias, a gente desenvolve tantas coisas nas crianças, a linguagem, a percepção, a oralidade dela. (PILAR)

A relevância dos temas referidos pelas professoras está em consonância com as experiências destacadas pelo Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que enfatiza as interações e a brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas nesta etapa de educação. Este fato reforça a pertinência da discussão desses assuntos para a elevação da qualidade das ações educativas junto aos pequenos.

As professoras da creche consideram, ainda, que existem temas importantes a serem abordados, mas que não foram incluídos nas pautas da formação continuada. Assim, destacaram "sexualidade", "relação com as famílias", "indisciplina", "psicomotricidade", "saúde das crianças", conforme os depoimentos a seguir:

> O tema sexualidade, que eu acho muito importante, porque acontecem muitas coisas entre as crianças que a gente fica se perguntando 'como lidar com isso?'. Também a indisciplina, que é para já dar limite a essas crianças, porque a gente percebe que a mãe não dá limites. Tem um menino no berçário que bate e morde até nas professoras. Como trabalhar isso? tem que chamar os pais para uma conversa? (MALU)

> Eu acho que a gente nunca se aprofundou realmente na questão psicomotora. (PILAR)

> Talvez mais sobre saúde mesmo, trabalhar com temas ligados ao cuidar, mas em termos de saúde das crianças. Também a relação com as famílias, porque muitas vezes presenciamos situações complicadas, em que as mães até confundem nosso papel de professoras de creche com o de empregadas delas, porque elas não entendem que na creche não é só brincar, tem o cuidar, o educar e tem todo um tripé. (LIZA)

De modo geral, os temas citados refletem as dificuldades que as professoras, tanto da creche quanto da pré-escola, sentem em determinadas situações vivenciadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Por outro lado, as declarações dessas professoras indicam uma expectativa de que a formação continuada possa ajudar a resolver todos os problemas, ou mesmo responder todas as indagações advindas de uma realidade complexa, que não está pronta, nem acabada.

Nesse contexto, o modelo de formação adotado pela SME assemelha-se ao que é discutido por Imbernón (2010, p. 40), que o caracteriza como "estritamente disciplinar", pois se concentra em temas mais genéricos e nem sempre atendem aos interesses de todos, gerando um distanciamento das necessidades e expectativas dos professores.

As professoras também apontaram a necessidade de que os encontros de formação contemplem "momentos para trocas de experiências das práticas pedagógicas", o que pode

ser um indicativo do interesse das professoras em socializar o que sabem, conforme as afirmações a seguir:

> Eu acho que faltam mais momentos para trocas de experiências entre os professores. Porque é com as trocas de experiências que a gente vai se espelhando no que o outro já fez e vai tentando adaptar na nossa rotina com as crianças. (ISA)

> Seria interessante que fosse solicitado também das instituições algumas experiências para serem apresentadas lá [no encontro de formação]. É realmente uma troca de experiências, de ter aquela troca, porque seria até uma maneira da gente se estimular pra estudar o assunto. (LIZA)

De forma semelhante ao que afirmam as professoras sobre as potencialidades que as trocas de experiências podem gerar como a "oportunidade de observar e aprender com outras práticas pedagógicas" ou mesmo "se espelhar" em experiências que "deram certo", também Imbernón (2010) ressalta:

> A formação continuada deveria apoiar criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

As professoras foram unânimes em afirmar que a formação continuada contribui para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Como contribuições destacaram: "[dá] norte no desenvolvimento das práticas pedagógicas", "faz estar sempre refletindo sobre as práticas", "na mudança de posturas", "no subsídio às práticas pedagógicas", "nas trocas com os professores", "nas orientações para as práticas". As declarações, a seguir, são ilustrativas dessas ideias:

> Essa formação dá um norte pra gente, com orientações de como desenvolver [as práticas pedagógicas] com as crianças naquela determinada faixa etária. É muito bom! (MALU)

> A formação continuada contribui de uma maneira que me faz estar sempre refletindo sobre a minha prática, vendo se o que eu estou fazendo é exatamente isso que tem que ser feito. A formação continuada traz subsídios sobre o que eu devo mudar, o que eu não fiz de bom que agora eu possa mudar, que eu possa rever, refazer. (PILAR)

> Nas trocas lá junto com os professores que, às vezes, a gente pensa em fazer e acha que não dá certo, aí, de repente pensa: Puxa vida, que coisa legal! Eu podia fazer isso lá na minha sala. (...) Também tem as leituras, que fazem a gente refletir..."poxa, eu devia agir dessa forma". E a gente começa a mudar né? (NARA)

Ao refletirem sobre a relação entre as orientações "dadas" nos encontros de formação e as suas práticas, as professoras se referiram à "organização das experiências", "organização da rotina", "falar com as crianças" e "observação das próprias práticas", conforme os seguintes relatos:

> Se eu não participasse dessa formação continuada, eu ia era jogar pontilhado para os meninos [crianças] cobrirem. Então, atualmente, eu tenho uma compreensão de que não se deve fazer isso. Nós aprendemos também que a rotina é importante. Aquela coisa também de sempre o que for fazer, falar para a criança, porque está falando e fazendo determinada ação, com certeza isso nós não aprendemos sozinhas Aí, a gente tenta seguir um pouquinho da fundamentação teórica da formação, mistura com o que é proposto e vai organizando as práticas. (DORA)

> Em alguns momentos, a gente consegue estabelecer e visualizar essa relação. Aí eu penso como é bom a gente ver teoria, porque na prática tem tudo a ver mesmo, faz parte, a gente consegue visualizar na sala o que viu na teoria. Mas também a gente já tem tanta experiência que a gente nem sente mais, a gente acaba juntando a fome com a vontade de comer, o que elas dão pra nós junta com o que a gente já aprendeu e a coisa caminha, quando a gente vê já está fazendo, as coisas já estão acontecendo. (PILAR)

De maneira geral, a professoras declaram “seguir” as orientações “dadas” na formação continuada para realizarem o planejamento de suas práticas pedagógicas, adequando-as às necessidades das crianças, às necessidades da instituição em que trabalham e às suas experiências.

Por outro lado, algumas professoras admitiram que nem sempre conseguem estabelecer relações entre as orientações pedagógicas “recebidas” na formação continuada e o planejamento das práticas, conforme explicitado a seguir:

> Eu não vou dizer que necessariamente eu faça exatamente igual ao que tem na formação, mas a gente usa as sugestões. Eu costumo primeiro perceber a realidade da turma e planejo as atividades de acordo com os objetivos que acho necessários. (TALITA)

Percebe-se no depoimento de Talita, que a dinâmica das vivências na instituição em que trabalha e a visão que tem sobre isso interferem na forma como planeja e naquilo que “aproveita” das orientações para as suas práticas. Consoante a essa compreensão, Barbosa (2009) afirma:

> Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. (p. 36)

Nesse sentido, o planejamento deve se configurar como uma “atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p. 177), de forma que possibilite a organização de ações pedagógicas que sejam significativas para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças.

Conclusões

Os resultados desta investigação indicam que de maneira geral, as professoras valorizam as experiências de formação continuada oferecidas pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, e identificam relações entre elas e as práticas pedagógicas que desenvolvem. Isso se deve, sobretudo, aos temas abordados nos encontros e às orientações que recebem para a elaboração de seus planejamentos. Com isso, identificam mudanças em

suas posturas na mediação com as crianças e a ampliação de seus conhecimentos em decorrência dos referenciais teóricos a que têm acesso nos encontros de formação.

No entanto, as declarações das professoas também apontam algumas fragilidades na formação continuada que dificultam o desenvolvimento de seus trabalhos nas instituições em que atuam, tais como: ausência de espaço para trocas de experiências, abordagem de temas que nem sempre condizem com as necessidades concretas de seus contextos de atuação, visto que nem sempre conseguem estabelecer uma relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e o planejamento das práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças.

Desse modo, as percepções das professoras sinalizam que um dos grandes desafios na realidade investigada é proporcionar às docentes oportunidades de formação continuada condizentes com a realidade em que atuam e que estimulem o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, capazes de elevar a qualidade das suas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.** Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação**.** São Paulo: Ática, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011 (p. 133 – 167)
OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que a atividade, a criança em foco**.** In: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175 – 200.

QUANDO OS PROFESSORES DETERMINAM A AGENDA DE SUA FORMAÇÃO: O OBEDUC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NA PROPOSTA DA UFMT

Simone Albuquerque da Rocha[131], Marcia Socorro dos Santos França[132], Leda de Albuquerque Maffioletti[133]

Introdução

A formação de professores no Brasil, especificamente de professores no inicio de carreira, tem sido objeto de discussão por parte de pesquisadores e estudiosos (ANDRÉ, 2012; MIRA; ROMANOWSKI, 2014; PAPI; MARTINS, 2010, entre outros) assim como por sistemas, fundações e órgãos de fomento que investem no financiamento de projetos e programas, com a finalidade acompanhar, analisar, avaliar, desvelar, registrar trajetórias, metodologias e práticas docentes de melhor ensinar a aprender e aprender a ensinar.

Entre tais propostas, destaca-se o Observatório da Educação que tem subsidiado projetos em editais ao longo dos últimos oito anos, sendo instituído pelo Decreto Presidencial de nº 5803/2006, como um programa de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação. Tem por finalidade incentivar a produção acadêmica e a formação de pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico definido por dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

A pesquisa que tratamos neste texto emana, especificamente, de projeto aprovado no OBEDUC sobre "Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente" – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis –

[131] PPGEdu/UFMT/OBEDUC. E-mail: sa.rocha@terra.com.br

[132] PPGEdu/UFMT/OBEDUC

[133] FACED/UFRGS/OBEDUC

UFMT/CUR, submetido e aprovado no edital nº 49/2012.

A equipe do projeto conta com um coordenador, quatro mestrandos, seis professores que atuam na escola de educação básica e acompanham o professor iniciante e seis graduandos, todos bolsistas do OBEDUC. Ressalta-se ainda, que há professores de outras instituições que são colaboradores do projeto, sem subsídio da bolsa, sendo eles: Maria Teresa Sarmento da UMinho, Leda Maffioletti da UFRGS e Evandro Ghedin da UERR e um professor da equipe local Rosana Martins da UFMT.

O projeto envolve seis escolas públicas, num total de 51 professores em estudo, destes 30% são de Educação Infantil. Os estudos propostos no projeto da UFMT abordam a formação do professor iniciante de modo a propiciar-lhe melhores condições de enfrentamento das dificuldades e melhor compreensão dos dilemas e estratégias de superação. Os mestrandos acompanham o projeto e nele encontram seu objeto de pesquisa, assim como seis graduandos do curso de Pedagogia, que também compõem a equipe, acompanham os estudos e investem em seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC em temas vinculados ao projeto. Excepcionalmente, entre 2014 e 2015, participou do grupo um bolsista Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPD, que desenvolveu pesquisa sobre tema em andamento no projeto.

O critério para a seleção da escola e sua inclusão no projeto de formação foi a existência de, pelo menos, quatro professores iniciantes em seu quadro de professores. A definição de professor iniciante segue as orientações de Marcelo (1999) e Tardif (2008), como sendo o profissional de até os primeiros cinco anos de docência.

Em vista da necessidade de destinar um olhar especial à formação do professor iniciante, o professor da escola básica, então nomeado no projeto como professor experiente, faz o trabalho de acompanhamento e apoio pedagógico. É selecionado pelo critério de experiência profissional, com mais de dez anos de atividade docente, sendo, preferencialmente, o coordenador pedagógico ou supervisor escolar, posto que requer-se tempo integral na escola, para assim atender as necessidades dos novos professores, quando estas se manifestam.

Assim, com as escolas selecionadas e seus professores experientes e iniciantes convocados, inicia-se a formação continuada primeiramente na UFMT, sendo que no decorrer do ano letivo ela se dá de forma itinerante, nas seis escolas do projeto, tendo em vista a importância dada pela equipe do projeto de que todos conheçam os espaços de trabalho de seus pares.

Nas primeiras reuniões de formação, as professores iniciantes, elencam os temas que necessitam estudar para melhor desempenharem suas ações docentes, manifestando

suas dificuldades, dilemas, desafios e como administraram algumas situações em que obtiveram insucesso e sucesso, como forma de socializarem suas experiências.

Os docentes expressam o tipo de auxilio que necessitam, possibilitando à equipe, coordenação e mestrandos, traçarem ações, delinearem pesquisas e acompanharem os casos junto à escola. As reuniões quinzenais organizadas a partir desses dados são desenvolvidas geralmente por profissionais que têm pesquisa, estudos e/ou ações e experiências sobre o tema em questão, e/ou também por alguém da equipe que tenha domínio sobre o tema solicitado e possa atender ao convite da coordenadora para a discussão.

Os assuntos trabalhados nas reuniões e seu tempo de discussão são indicados pelos professores egressos/iniciantes. Assim, a programação/agenda da formação é flexível, obedecendo a um calendário discutido a cada semestre, ou a cada situação que se constitui em desafio durante o percurso da prática.

A partir da descrição do *locus* do projeto e de como se desenvolve a formação abordada na pesquisa, segue a apresentação do objetivo principal da presente exposição, qual seja o de investigar que significados os professores iniciantes da educação infantil atribuem a uma formação continuada, cuja agenda é organizada pelos mesmos, a partir de suas necessidades formativas.

Apropriando-se da abordagem qualitativa e do estudo de caso, a pesquisa adotou para a coleta de dados os diários de campo dos pesquisadores, as entrevistas e memoriais dos docentes participantes. Os memoriais, de modo especial, tem sido muito valorizados por consistirem em narrativas (auto)biográficas, consideradas como registros pessoais sobre como vem sendo percebida a formação pelo novo professor, e de que forma ela contribui para o seu desenvolvimento profissional (PASSEGGI, 2010; ABRAHÃO, 2011).

Diante do exposto sobre uma formação de professores, cuja agenda é por eles determinada, questiona-se: de que forma o projeto do OBEDUC desenvolvido pelo PPGEdu/UFMT contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, especificamente os que atuam na educação infantil, quando estes determinam sua agenda de formação?

A complexidade e peculiaridade da docência em Educação Infantil

A inserção das crianças pequenas no contexto sociocultural e histórico é um processo complexo que compreende desde o aprendizado de língua materna, as primeiras formas de comportamento, até a aprendizagem dos saberes compartilhados, símbolos e convenções. O processo educativo, no sentido mais amplo, não é uma tarefa exclusiva dos professores, mas envolve a escola enquanto instituição que acolhe as crianças, as famílias e a

comunidade onde elas convivem (SILVA et al., 2016). A atuação dos professores de educação infantil, ao mesmo tempo que possui características próprias, apresenta desafios que decorrem das necessidades e anseios das famílias e dos objetivos da escola enquanto instituição social. Apesar de serem contextos que se complementam, as atividades cotidianas de ensinar e aprender assumem características muito específicas quando se trata de uma instituição escolar voltada ao atendimento da criança pequena.

A evolução dos países industrializados, a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu tanto que os organismos internacionais enfrentaram o problema prático de redefinir o conceito de "educação pré-escolar", substituindo-o por "educação da primeira infância". Tal modificação sugere que está mais tênue a divisão entre os cuidados básicos relacionados à alimentação, sono e higiene e a atenção pedagógica, ocasionando, por vezes, o que aponta Plaisange (2004, p.22) "a assimilação da 'pequena infância' ao conjunto das idades que precedem a idade obrigatória". Segundo o autor, ao mesmo tempo que se antecipa a obrigatoriedade escolar, antecipa-se o processo de socialização das crianças em todas as classes sociais. A transformação na população que passa a frequentar a escola repercute nos programas pedagógicos das escolas e na prática cotidiana dos professores, que passam a realizar atividades que eram específicas do âmbito familiar.

A socialização das crianças pequenas supõe escolhas teóricas e formas de abordar a infância. A arquitetura da escola, organização do espaço e do tempo escolar, a criação de jogos e materiais disponibilizados às crianças são algumas formas como tais concepções se mostram (PLAISANCE, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Conforme mostram os estudos de Gottlieb (2009), as ideias de criança e de infância variam enormemente conforme a cultura, desde o modo como a presença dos bebês interferem na vida familiar até as transformações no plano teórico e conceitual entre o que é considerado público ou privado. É curioso constatar que boa parte do que conhecemos sobre o desenvolvimento dos bebês não deixa de ser um conhecimento com fortes marcas culturais. Inclusive o desenvolvimento motor, no que diz respeito à idade em que os bebês podem ou deveriam sentar ou andar, depende de práticas culturais. As pesquisas sobre a criança e a infância mostram que a matriz social a partir da qual as crianças são compreendidas como culturalmente situadas, trouxe uma nova maneira de pensar o conceito de infância e de criança (idem).

A tarefa de ensinar como atividade específica da ação profissional dos docentes ocorre associada às diferentes funções atribuídas à escola, dentre elas o sentido formativo de suas práticas pedagógicas, seja ela uma instituição privada ou pública. A especificidade do trabalho docente mobiliza saberes de natureza teórica e prática em situações diversas,

exigindo um potencial formativo que ultrapasse a adoção de um padrão docente, e realmente valorize o desenvolvimento de sua autonomia. Para além da reflexão e adaptação, os diferentes objetivos e contextos nos quais o professor se insere suscitam diferentes formas de ensinar e considerações específicas sobre o uso do tempo empregado no ato de ensinar (SILVA et al., 2016).

O professor-pessoa e suas experiências formativas estão impregnadas das condições objetivas nas quais a sua vida se desenvolve. Seus espaços de mediação como a família, o grupo familiar e os locais de trabalho compõem o contexto a partir do qual podemos compreender o professor e suas aprendizagens. No entanto, na narrativa dos professores a respeito de sua profissionalização, o principal contexto onde acontecem suas aprendizagens é no espaço de relação com as crianças (SARMENTO, 2009).

Formação continuada: um dos elementos fundantes do desenvolvimento profissional docente

Compreende-se como continuada um projeto para além da formação inicial que visa contemplar o progresso profissional do professor, um processo de formação contínua, que se dá por meio de diferentes iniciativas. Nesse sentido a formação pode acontecer, conforme aponta Mizukami et al.(2002, p. 12) "como uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente."

Estudos confirmam a ideia de que alguns requisitos organizativos são necessários para que a formação continuada possa resultar muito mais frutífera, entre os professores. Aponta Imbernón (2010, p.31) que a formação deve se dar "acompanhada do apoio de colegas ou de um assessor externo durante as aulas para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula; o professor precisa de um retorno de sua atuação na sala de aula.

Afirma o autor que a formação deve partir da realidade e ser fortalecida pela gestão da escola. "Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões" (ibid, p.56).

Para contribuir significativamente para o desenvolvimento dos professores e das escolas, a formação contínua considera as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional. (DAY, 2001).

A nossa prática docente, bem como as literaturas, tem apontado que a profissão docente é complexa, portanto há necessidade de formação continuada dos professores com

foco no desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Diante disto, pode-se afirmar que a formação continuada é inerente à função docente.

No entanto, a formação do professor na fase inicial da carreira tem sido uma das maiores fragilidades presentes nas escolas públicas do Brasil, uma vez que raras são as políticas, programas e projetos desenvolvidos pelos sistemas educacionais ou redes de ensino. Conforme apontam André (2012), Mira e Romanowski (2014), Papi e Martins (2010), entre outros que socializam suas produções acerca do tema, as pesquisas evidenciam a escassez de políticas, programas e projetos que atendam aos professores em início de carreira.

No caso do estado de Mato Grosso são quase inexistentes ou inoperantes os programas que trabalham com o professor iniciante, um deles é o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), que teve início em 2011, e atende um pequeno número de cinco professores iniciantes, mas envolve estudantes e professores das licenciaturas de Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física da UFMT" em Mato Grosso, no município de Araguaia, somando trinta participantes. Tratava-se, portanto, de algo pontual que atualmente está adormecido, porque sua coordenadora encontra-se afastada para qualificação (FRANÇA, 2016).

Na rede estadual de ensino em Mato Grosso há a política de formação continuada que se efetiva nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação – CEFAPRO, com o projeto Sala de Educador. Esta política não tange a formação dos professores em início de carreira. Na rede municipal de ensino em Rondonópolis, até 2015 não havia nenhuma proposta de formação neste sentido, sendo que, a partir da formação do projeto OBEDUC desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, houve um despertar da própria SEMED que passou a oferecer cursos de 40 horas aos professores em início de carreira, tendo em vista a demanda de novos professores. Pode-se então afirmar que a experiência de formação dos professores iniciantes do profeto OBEDUC/UFMT mobilizou a rede pública municipal a estruturar seus projetos de formação, o que é louvável. (SILVA, 2014; FRANÇA, 2016).

Projetos e grupos de pesquisa que trabalham com a formação do professor em início de carreira e divulgam suas produções, há dois situados na UFMT, um deles é liderado pela professora Filomena Arruda Monteiro, no Campus Central; o outro ocorre na UFMT/Campus de Rondonópolis, liderado pela professora Simone Albuquerque da Rocha, líder do grupo do projeto que estamos tratando. Observa-se, então, em Mato Grosso, a escassa produção sobre esta fase tão importante da carreira docente.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), a inserção na docência é o período em

que o professor precisa desenvolver sua identidade profissional, ou seja, assumir-se enquanto profissional num determinado contexto escolar. Este é um período tenso, marcado por aprendizagens centradas em um contexto desconhecido no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional. Trata-se, então, de uma etapa decisiva na permanência da profissão ou em sua desistência. Dessa maneira, verifica-se que os desafios, as incertezas, que o professor enfrenta no início da carreira são intrínsecos ao desenvolvimento profissional docente que, não raramente, o professor iniciante passa sozinho.

Para Nóvoa (2009, p.38) os primeiros anos da docência é um momento sensível na formação de professores. Afirma o autor que "grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado." Assim, Nóvoa propõe que esse momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação, em articulação com a licenciatura e o mestrado. Esta fase é considerada pelo autor como fundamental para "consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente."

O relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), alerta para a elevada taxa de evasão do magistério, nos primeiros anos de atividade profissional, o que já justifica a "necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes." Marli André (2012, p.115-116) reconhece "que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários

Na compreensão de Day (2001), a fase de inserção à docência é um período complexo, contudo considerado como crucial para os professores conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. A formação de professores é considerada, no presente estudo, um dos fios condutores do desenvolvimento profissional docente e, com base em Marcelo (1999), Mizukami et al. (2002) e Nóvoa (2009), é vista como um *continuum* de aprendizagens que ocorrem ao longo da vida.

Há na literatura conceitos diversificados de desenvolvimento profissional, tratando-se, portanto, de um termo polissêmico e, desta forma, complexo de analisar. Todavia, face às mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades com a globalização, os avanços tecnológicos e a democratização do ensino, o desenvolvimento profissional deixa de ser uma questão de escolha voluntária, transformando-se em uma necessidade, não só

para os docentes, mas para qualquer profissional da educação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como sendo o que está afeto às aprendizagens da docência, iniciando com a formação inicial e que vai se desenvolvendo ao longo da profissão, com a formação contínua. Tais aprendizagens são frutos de reflexões nas/das práticas pedagógicas promovendo, assim, mudanças inovadoras com o propósito de proporcionar ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Compreende-se também que outros fatores podem interferir no desenvolvimento da profissão, como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, entre outros (IMBERNÓN, 2011).

Os professores iniciantes precisam conhecer e entender sobre aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento da matéria e os objetivos do currículo, como assevera Calil (2014). Esses saberes, ao longo do tempo, consolidam-se na prática docente. Entretanto, o professor precisará de acompanhamento de veteranos mais experientes, conforme pontua a autora, para auxiliar a sua trajetória difícil no início da carreira.

O desenvolvimento profissional docente, conforme Marcelo (1999, p.137) consiste em um processo amplo de formação o que pressupõe uma "[...] abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança". Para o autor "esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente das actividades de aperfeiçoamento dos professores."

Os professores e sua agenda de formação – a metodologia da pesquisa

A partir do descrito anteriormente, a pesquisa parte da agenda então proposta pelos professores. As pesquisadoras passaram a acompanhar as reuniões e encontros de formação continuada anotando, gravando e transcrevendo todos os diálogos. Introduziram ainda entrevistas para coletarem dados sobre os sentidos atribuídos pelos professores à sua formação e como compreendiam seu desenvolvimento profissional durante esse processo. Os memoriais também foram importantes dados, registrados a cada semestre, de onde extraíram-se excertos que possibilitaram constatar algumas propostas sendo atingidas nos relatos das professoras.

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso, respaldado no conceito definido por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam: "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser

similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular." Um estudo de caso qualitativo abrange muitas variáveis, busca conhecer e compreender em profundidade o particular enquanto unidade em ação. (ANDRÉ, 2005).

Neste texto foram trabalhados dados de dois docentes da educação infantil em que associamos entrevistas e memoriais. No que tange à entrevista, Lüdke e André (1986, p. 33) a consideram um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas nas ciências sociais. As autoras ainda afirmam que a entrevista possibilita uma relação de interação, "uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde." De acordo com André (2012), quando se objetiva a revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado – como é o caso desta investigação – "a entrevista se impõe como uma das principais vias". Com relação aos memoriais, compartilhamos com Abrahão ao destacar que memorial de formação "não é simplesmente um relato do vivido, mas uma narrativa do experienciado. (ABRAHÃO, 2011. p. 170). A autora destaca a importância da intencionalidade do memorial, que deve ser a de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Assim, passamos a agenda dos professores sobre os temas de suas necessidades em 2015, como sendo: O Currículo na Educação Infantil, os temores e inseguranças ao trabalharem com os patrimônios; a sexualidade na infância, que começou a aparecer também na escola do campo, e a crise dos sitiantes, para tratarem de tal tema com os pais dos alunos; a avaliação da aprendizagem, ainda pouco compreendida por muitos docentes sobre suas concepções e formas de avaliar; a violência contra o professor em escolas que já tem alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental ameaçando professores; o polêmico documento "Pátria Educadora" e suas controvérsias — de que forma atinge a educação; as Tecnologias tão sedutoras e o "não saber" como trabalhar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o preocupante índice de avaliação das escolas – os rendimentos das escolas e as formas de redigir o relatório; Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre os descritores e proficiência – como interpretar; o currículo na escola do campo de forma a atender a diversidade.

Assim, após algumas reuniões, procedeu-se à coleta dos dados em forma de entrevistas e na recolha dos memoriais de duas professoras iniciantes, atuantes na rede pública municipal como professoras efetivas na educação infantil. Seus nomes são fictícios, sendo Damata e Salli, as duas com três anos de magistério.

Em entrevistas realizadas pelos pesquisadores, as docentes, quando indagadas

sobre o sentido dos encontros de formação continuada para a sua formação e desenvolvimento profissional, proporcionado pelo PPGEdu, por meio do projeto UFMT/OBEDUC, elas assim se expressaram:

> Muito bom, tem nos proporcionados um momento para refletirmos sobre a nossa formação inicial, prática e ação [...]. A formação está proporcionando um amadurecimento como profissional docente, pois quando assumi a sala de aula estava muito perdida, tinha teoria, mas não tinha experiência na docência não sabia lidar com os problemas vividos em sala de aula. O OBEDUC me disponibilizou uma professora experiente que me auxiliou em alguns momentos críticos, orientando-me com dicas valiosas que não estudamos na universidade. Somente uma professora que vive no cotidiano escolar sabe sugerir, pois temos uma diversidade de alunos que são necessários vários olhares para solucionarmos problemas de várias ordens os quais deixam o professor iniciante desesperados com a situação que somente um profissional com experiência pode intervir. (Entrevista, Salli, 2016).

.

No que se refere às aprendizagens, a professora Salli respondeu:

> Nos encontros de formação do OBEDUC temos discutidos vários temas, todos de suma importância, mas o essencial que o projeto tem proporcionado é essa interação com outro professor iniciante e o professor experiente. Iniciar na docência é algo que nos choca, pois num momento éramos alunos e em outro nos vemos como professor. É nessa troca de experiências que vamos descobrindo que a maioria dos professores iniciantes passa por um processo de adaptação, de amadurecimento interno que reflete na prática. Porém, não posso deixar de falar dos temas discutidos, exemplo disso foi a discussão sobre sexualidade na infância, os patrimônios na Educação Infantil e como escrever um relatório descritivo, os quais tenho incorporado na minha prática, e que me faz educar o olhar para desenvolver um bom trabalho na escola com as crianças. Entre tantos outros temas discutidos, conhecer a realidade de outras escolas participantes do projeto, como as escolas do campo, foi fantástico, uma aula de cidadania

> e luta por seus ideais que nenhum outro curso de formação seria capaz de mediar tal vivência. (Entrevista, Salli, 2016).

Por sua vez, a professora Damata respondeu à mesma indagação, da seguinte forma:

> [...] eu vejo o acolhimento, o apoio do professor experiente, os encontros esclarecedores do grupo sanando nossas dificuldades com o olhar completamente voltado para as nossas necessidades, o mais interessante é que o projeto tem mobilizado nossa rede municipal a olhar com outros olhos os professores iniciantes. O Encontro realizado na escola Albino, se não me engano, com a professora Silvia Matsuoka e Mendes Solange sobre os relatórios, nossa! Eu estava quase louca para fazer aqueles relatórios e estava fazendo tudo errado pelo jeito, e foi um dos encontros mais produtivos para mim, me ajudou muito, até hoje não esqueço. Quando a coordenadora pegou meu caderno de campo para corrigir os relatórios ela disse "você escreve bem heim" rsrsrs. Pensei, graças ao OBEDUC, senão era capaz de ter perdido o emprego ali mesmo. (Entrevista, Damata, 2016).

A partir desses excertos, evidencia-se que as professoras Salli e Damata perceberam a formação continuada propiciada pelo projeto da UFMT/PPGEdu/OBEDUC como significativa, pois, favoreceu reflexão de suas práticas com o auxílio da professora experiente, como relatou a professora Salli "O OBEDUC me disponibilizou uma professora experiente que me auxiliou em alguns momentos críticos". Assim como, propiciou a saída do isolamento, a troca de experiências, como é possível depreender das afirmações da professora Salli – "[...] mas, o essencial que o projeto tem proporcionado é essa interação com outro professor iniciante e o professor experiente." – e da professora Damata, que enfatizou os estudos sobre a construção de relatórios descritivos da aprendizagem dos alunos, como sendo um dos mais produtivos para ela, pois, atendeu suas necessidades para melhorar a prática pedagógica.

De acordo com Imbernón (2010), é importante a formação ser voltada às necessidades do professor, porque ele se torna protagonista e assim sendo, há maiores indicativos de que os conhecimentos nela e a partir dela produzidos possam ser incorporados em sua prática, sinalizando inovações e mudanças assim como mobilizando-os ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, o projeto OBEDUC/UFMT, de acordo com as percepções dessas

professoras, tem contribuído para a reflexão e mudança em sua ação pedagógica. Isto posto, não estamos querendo afirmar, no entanto, que com esta formação estão sendo resolvidos todos os problemas ou as dificuldades pelos professores apresentados, pois sabe-se que outros fatores também contribuem para que sejam superados os problemas da educação.

Passeggi (2010, p.1), afirma que o memorial de formação é um texto "[...] acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si." Portanto, confugira-se um importante procedimento de coleta de dados no que se refere ao processo de aprendizagem do professor iniciante em formação.

Neste sentido, apresentamos alguns trechos dos memoriais, nos quais as professoras expressam como a formação tem ajudado na ressignificação de suas práticas.

> A escola é um corpo vivo e a cada dia surge uma problemática diferente. Precisamos além de fazer um bom planejamento das aulas devemos estar preparados para dialogar com nossos pares e ir, além disso, com os pais e alunos. Por isso, mais do que nunca é necessária formação contínua para que os professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Este é meu terceiro ano na docência e uma das minhas maiores dificuldades nesse ano era como elaborar um plano de aula que abordasse os patrimônios (artístico, cultural, científico, tecnológico e ambiental), na Educação Infantil. Desse modo, a formação com a mestranda Rosely veio ao encontro com minhas expectativas. A partir dessa formação que teve a duração de dois encontros, pude melhor compreender a proposta da rede municipal e discutir junto com meus pares na escola e assim melhor elaborar os planos de aulas e consequentemente a minha prática em sala com meus alunos. (Salli, Memorial, 2016).

Para a professora Damata, o projeto significou o encontro de respostas que fortaleceram sua prática:

> Então diante de situações preocupantes com a nossa vivencia na escola colegas sugeriram o tema sobre a sexualidade, desta vez com a professora Dra. Raquel Salgado da UFMT/CUR, este encontro rendeu, pois, é um tema difícil de ser explorado pela nossa cultura, o meio em que vivemos e

> deixamos passar também por não dominarmos o assunto e tão pouco lidar com conflitos de adolescentes e crianças que por tantos fatores estão explorando seu corpo e se descobrindo, pra mim é um tanto assustador trabalhar questões que do meu ponto de vista, sejam tão fortes para crianças da educação infantil, mas que eles vivem com maior naturalidade e a professora Raquel me fez refletir quando disse que "não existe receita de como tratar a sexualidade... O melhor remédio é a conversa..." "Será que o que nossos olhos veem realmente é o que as crianças sentem ou pensam? O que elas querem nos mostrar? E o que elas sabem?" Voltei para casa com a pulga atrás da orelha pensando onde estava a malicia nos meus ou aos olhos das crianças. No encontro seguinte assistimos ao filme o qual relatava a história de uma criança em conflito com sua sexualidade [...]. (Damata, Memorial/2016).

E assim complementa:

> Assim nossos encontros se tornam cada dia mais prazerosos, no sexto encontro tivemos, para mim, a melhor aula de avaliação. Olha, foi um espetáculo, eu simplesmente tirei todas as minhas dúvidas em relação à avaliação com um vídeo aula com professor Luckesi. Penso que todo professor em qualquer nível de educação deve assistir aquele vídeo, lembrou-me muito a forma com que fui avaliada por alguns professores na graduação, mais ou menos "faça o que digo, mas não faça o que faço" e o que mais me marcou foi quando ele disse que o papel do educador é avaliar de forma que inclua o sujeito e muitos de nós acabamos por excluir quando avaliamos [...]. Será que acredito na potencialidade dos meus alunos ou estou avaliando somente pelo conteúdo trabalhado em sala? Essa foi a minha indagação a minha reflexão. (Damata, Memorial/2016).

A partir desses excertos, constatamos que as professoras foram tocadas, sensibilizadas pelo projeto, principalmente no que se refere à planejamento de aula considerando a proposta da rede municipal e o nível de ensino – Educação Infantil, como se pode observar na fala da professora Salli "pude melhor compreender a proposta da rede municipal e discutir junto com meus pares na escola e assim melhor elaborar os planos de aulas e consequentemente a minha prática em sala com meus alunos." Já, a professora

Damata destacou o encontro que falou sobre sexualidade infantil e outro que se discutiu sobre avaliação, demostrando que se trata de assuntos complexos e, que, por meio do projeto UFMT/OBEDUC construíram aprendizagens importantes para a ação pedagógica no dia a dia da/na escola.

Concluindo

Retomando os autores que contribuíram nas reflexões deste trabalho, ressaltamos a contribuição de Mizukami, et al (2002,p.40) ao afirmar: "quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas".

Para tanto, afirma Nóvoa (2002, p.38) que a formação continuada "[...] deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" contribuindo assim para o desenvolvimento profissional das professoras, tendo fator mobilizador e impulsionador da formação, a autoria da agenda conforme suas demandas.

A presente pesquisa diante do recorte apresentado, oportunizou observar o quanto a formação dos professores com foco no desenvolvimento profissional torna-se produtiva quando a pauta é da autoria dos que dela participam. Apresentamos neste texto apenas alguns temas que foram significativos para os professores que os elegeram para estudo, os quais emergiram nas diferentes narrativas, cabendo ressaltar que os demais geraram também reflexões neste nível e outros até extrapolaram os muros da escola em repercussão municipal.

As narrativas expressaram que os encontros de formação de professores iniciantes implicaram em mudanças significativas nas práticas das professoras investigadas, evidenciando reflexões que vão sendo perseguidas uma a uma em suas indagações.

A experiência de formação de professores a partir de uma agenda que atende às demandas emergentes dos professores iniciantes mostrou ser capaz de criar espaços de meta-reflexão sobre a atuação docente, gerando questionamentos que desestabilizaram o próprio modo de perceber-se, como expressou Damata: "Será que o que nossos olhos veem realmente é o que as crianças sentem ou pensam? [...] Será que acredito na potencialidade dos meus alunos ou estou avaliando somente pelo conteúdo trabalhado em sala?

Apoiadas na literatura de Day (2001) e Imbernón (2010) podemos admitir que as narrativas evidenciaram que a formação continuada experimentada pelas professoras iniciantes propiciou aprendizagens intensivas, que estimularam a participação consciente e

ética voltadas à compreensão dos valores dos outros em contraste com as próprias experiências.

Em sintonia com os resultados de estudos recentes (GOTTLIEB,2009; SILVA et all., 2016; MIZUKAMI, 2001; Imbernón, 2010; Nóvoa,2002; Vaillant, 2012; Marcelo,1999, entre outros), as professores iniciantes parecem ter compreendido que o sentido formativo de suas práticas pedagógicas está associado às diferentes funções atribuídas à escola. Temas que pareciam pertencer à esfera familiar, como a sexualidade da infância, mostram a matriz social a partir da qual as crianças são compreendidas como culturalmente situadas. Nesse sentido, a reflexão competente é a alternativa de formação que pode garantir o desenvolvimento profissional docente.

Em vista dos resultados encontrados, esta pesquisa reconhece a necessidade de devolver a autoridade do cronograma e temas da formação aos próprios professores, reconhecendo-os como legítimos interessados no que lhes é mais necessário ao desenvolvimento profissional docente.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora LDA, 1994. Porto – Portugal.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf.>. Acesso em: jan. 2015.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE).** São Paulo, 2014. 202 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora, LDA. 2001. Tradutora: Maria Assunção Flores.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia**: um estudo de caso. Rondonópolis, MT: UFMT. 138 f. 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em

Educação. Rondonópolis, 2014.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 313-336, jul./set.. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. . **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo : UPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI. Programas de inserção profissional para os professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis, 2014, p. 1-19. Disponível em:< http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Professores Imagens do futuro presente, **EDUCA**:Lisboa, 2009 ISBN: 978-989-8272-02-7.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura Canoas** v.18, n.36 p.133-152 jan./abr. 2016.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância**. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.86, p.221-241, abril. 2004.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora Porto. 2009, p. 303-327.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas Formativas em Mato Grosso sob o Olhar de Professores Iniciantes**. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rondonópolis, 2014.

SILVA, Vandré G; ALMEIDA, Patricia CA.; GATTI, Bernadete A. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de pesquisa* v.46 n.160 p.286-311 abr./jun. 2016 287. 2016.

SILVA, F. Sampaio; ALMEIDA, Maria S. Silva; FROTA, Ana Maria M. Coelho. O papel do professor de Educação Infantil na perspectiva de crianças de três a cinco anos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.29, p. 187- 212. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A QUALIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Juliana Corrêa Moreira[134], Cleonice Maria Tomazzetti[135]

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira vem sendo objeto de muitos estudos e discussões, constituindo-se como um campo teórico-prático em consolidação. Os estudos concernentes a esta etapa educativa buscam compreender a articulação entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a qualificação dos contextos de Educação Infantil, destinados ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Dentre as inúmeras temáticas que envolvem a Educação Infantil, emerge a questão da avaliação: um assunto polêmico no campo educacional. A diversidade de ideias e finalidades que permeiam este conceito torna desafiador o seu estudo e a sua própria definição, tornando-se ainda mais complexo quando voltamos o nosso olhar para a primeira etapa da Educação Básica, dada a sua especificidade.

No âmbito deste estudo, a avaliação é compreendida como um processo de acompanhamento e reorientação permanente das práticas pedagógicas, que envolve múltiplos procedimentos didáticos que se estendem no tempo e em vários espaços escolares (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2012). Concordando com essas indicações conceituais, defendemos a ideia de que a avaliação se traduz em um ato intencional que envolve movimento, reflexão e transformação.

No que se refere à Educação Infantil, é consenso de teóricos e pesquisadores que a avaliação é contextual, baseada em múltiplos registros das vivências de adultos e crianças no dia a dia das instituições, retratando o percurso de aprendizagem do grupo e, ao mesmo

[134] Pesquisadora do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil (GIECEI). Pedagoga (UFSM/2002); Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM/ 2013); Mestre em Educação (PPGE/UFSM/2015). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria- RS-Brasil. E-mail: jcmoreira76@bol.com.br

[135] Universidade Federal de Santa Maria-RS-Brasil (UFSM); Coordenadora do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil (GIECEI); Pedagoga (UFSM/ 1990); Mestre em Educação (UFSM/ 1998); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-SC-Brasil (UFSC/ 2004). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora da Universidade Federal de São Carlos-SP-Brasil (UFSCAR). E-mail: netcleo@gmail.com

tempo, a história individual de cada criança, e de competência das professoras. Nesta etapa educativa, a avaliação deve estar mais relacionada ao contexto de atendimento educacional e pedagógico, e a como este contexto estimula e promove as aprendizagens infantis do que ao desempenho da criança em si (MORO, 2012).

Nesta mesma direção, os encaminhamentos constantes nos documentos e publicações legais que norteiam o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil brasileiras (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009) descrevem a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens das crianças e do trabalho pedagógico, que precisa ocorrer por meio da observação, do registro e posterior reflexão docente sobre o material produzido acerca das manifestações infantis nas múltiplas interações que as crianças estabelecem no ambiente escolar.

Apesar deste acervo teórico e legal, ainda hoje percebemos um abismo muito grande entre o que vem sendo pesquisado, o que está proposto na legislação e as práticas cotidianas observadas nas instituições de atendimento à infância. Entendemos que isso ocorre porque, muitas vezes, os professores não são protagonistas em pesquisas educacionais, e tem pouco contato com o que vem sendo produzido nas pesquisas em/sobre educação infantil – entre elas, a temática da avaliação, além de desconhecer o conteúdo dos documentos legais que deveriam nortear o seu trabalho junto às crianças.

Essa condição, muitas vezes, leva a práticas equivocadas de avaliação, seguindo orientações e modelos utilizados em outras etapas da Educação Básica, e desconsiderando as peculiaridades que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo quando nos referimos aos bebês e às crianças bem pequenas.[136].

Diante do exposto, aprofundar as reflexões acerca da temática da avaliação impõe sua importância dentro das práticas pedagógicas, pois, a nosso ver, tem forte relação com a construção do currículo para a pequena infância, que deve se dar a partir da escuta dos interesses e das necessidades das crianças, sendo este um dos fatores determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

Assim, este artigo trata dos resultados a que se chegou com a pesquisa de mestrado, a qual focalizou a avaliação na educação infantil buscando compreender sua relação com a qualidade das práticas pedagógicas das professoras que atuam junto à crianças menores de três anos.

[136] Para fins deste estudo, quando nos referimos a "bebês e crianças bem pequenas", estamos dando ênfase para a etapa creche (crianças de 0 a 3 anos), destacando as especificidades requeridas para esta faixa etária, corroborando com o definido por Barbosa (2009).

Pesquisando com professoras: investigação-ação e formação em contexto

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma Investigação-Ação Educacional (IAE) com o grupo de professoras de uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil. A intenção do estudo foi investigar as práticas avaliativas que se realizam naquele contexto, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo gerado nas professoras.

Nossa opção pela IAE justifica-se por acreditarmos em seu potencial para as necessárias transformações nos contextos educativos. Trata-se de uma modalidade de pesquisa em educação que difere das práticas tradicionais, pois analisa as ações humanas e práticas sociais vivenciadas por professores em seu fazer pedagógico, constituindo-se em uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de um determinado problema do dia a dia, cujo estudo e compreensão orientam para a qualificação das práticas, gerando um movimento de mudança (ELLIOT, 2000).

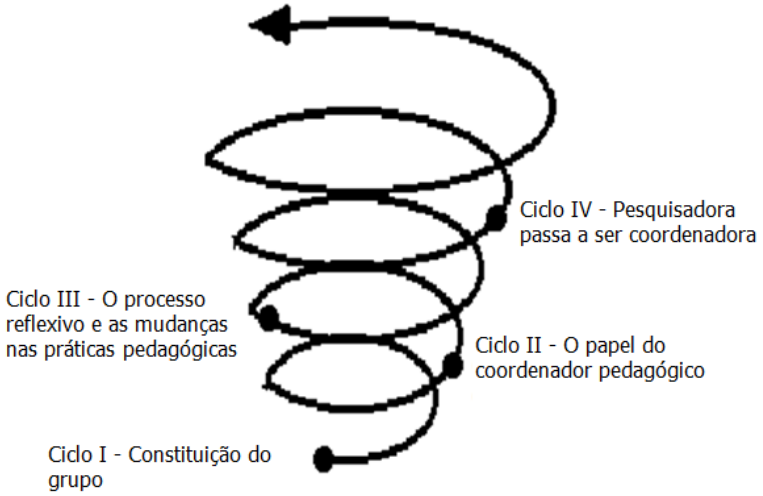
A definição do lócus de pesquisa se deu em função desta instituição ser o espaço de trabalho de uma das pesquisadoras – elemento interessado e mobilizador da problemática em questão. Esse fato contribuiu para a definição dos procedimentos e técnicas para a coleta de dados empíricos, produzidos por meio de narrativas orais e escritas do grupo de professoras a partir das observações de situações dentro da instituição e dos encontros formativos[137], as quais foram anotadas no momento da ação e depois transcritas e analisadas em diário de campo. Este instrumento possibilitou a reflexão sobre o processo, permitindo analisar e compreender as situações vivenciadas, as falas dos interlocutores, refletir sobre as práticas, a realidade pesquisada e os rumos da própria investigação.

Esta consideração parte da afirmação de que na IAE ocorre um "processo de investigação em espiral" que segue os ciclos do planejamento, observação, reflexão e ação (ELLIOTT, 2000; BARBIER, 2002). Gil (2006) reafirma isto e acrescenta que este é um processo metodológico dialético e flexível, determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.

Cabe esclarecer que, no âmbito desta pesquisa, foi possível perceber quatro momentos que definiram seus ciclos, desencadeados por situações limites que ocorreram a partir das reflexões suscitadas no grupo – fossem elas impulsionadas pelas discussões coletivas, ou pelas percepções de um único sujeito. Essas situações limite estão

[137] Momentos propostos pela pesquisadora para reflexão de temáticas concernentes à pesquisa, levantadas a partir das observações e registros do diário de campo, ou a partir das falas e materiais escritos produzidos pelas professoras do grupo de estudos.

relacionadas a momentos em que os sujeitos, confrontados com sua realidade por meio da investigação, problematização, reflexão e ação passam a compreender de forma mais aprofundada e, deste modo, passando da consciência ingênua para a consciência crítica acerca dos problemas e das limitações relacionadas às práticas, atuando para modifica-las (FREIRE, 2001). A imagem apresentada a seguir ilustra e sintetiza os ciclos investigativos dessa IEA. A figura representa o movimento dialético da pesquisa vivenciado pelo grupo de professoras.



Espiral Reflexiva – Ciclos investigativos
Fonte: MOREIRA, 2015

Cada um destes ciclos foi marcado por desafios e avanços decorrentes das reflexões geradas pela pesquisa no grupo de professoras. É importante destacar que o processo investigativo deflagrado em uma IAE pode ser tenso, marcado por conflitos e contradições decorrentes do movimento de problematização e desconstrução de certezas e concepções presentes das práticas docentes. Ao assumirem-se como pesquisadores de sua prática, questionando e refletindo acerca do trabalho que desenvolvem junto às crianças, as professoras foram tornando-se membros de uma comunidade investigativa na qual dúvidas, teorizações e saberes foram partilhados e, nesta perspectiva, tivemos a instauração de um processo de formação em contexto centrada no desenvolvimento e na qualificação da própria instituição (PINAZZA, 2013). Outra característica muito marcante desta perspectiva é que a pesquisa realizada no próprio contexto pode potencializar a formação continuada a ser realizada em encontros regulares, previstos no seu calendário, incorporando-se em uma dinâmica de estudos, análises e busca de soluções compartilhadas pelo coletivo da escola de modo colaborativo, em vez de saídas burocratizadas (decisões em gabinetes dos gestores da escola ou da Secretaria de Educação) e individuais.

Nesses termos, consideramos que o trabalho das professoras vai além da tarefa de aplicação de um plano, ou de cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente ao qual nos referimos acima implica na capacidade dos sujeitos de fazer julgamentos "sábios e prudentes" a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo de compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a este contexto (PINAZZA, 2014).

A essa capacidade de discernimento das professoras sobre as circunstâncias que condicionam seu trabalho é atribuída a origem da autonomia, pois permite a elas exercerem a tomada de decisão a respeito do seu próprio trabalho, enfrentando os dilemas e os desafios do cotidiano educacional (ELLIOT, 1978; FREIRE, 2010). Portanto, nos termos aqui definidos, desenvolver uma pesquisa em contexto escolar é mais do que transferir as ações da pesquisa para a escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como contexto da práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

A relação da avaliação com a qualidade dos contextos educativos

Quando nos referimos à questão da qualidade na educação infantil, temos o entendimento de que este conceito está relacionado ao desenvolvimento de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças, garantindo o atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas. Deste modo, consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de atendimento à infância precisa ser pautado na reflexão coletiva e permanente sobre as práticas, no sentido de aprimorá-las constantemente, ideia esta que vem ao encontro da concepção de avaliação que defendemos neste estudo.

A atenção à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil se intensifica a partir da década de 90 com a efervescência dos princípios democráticos constantes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Estes dois dispositivos legais trazem a criança para a esfera dos direitos, situam a Educação Infantil dentro dos sistemas de ensino e preocupam-se com o estabelecimento de padrões de qualidade.

Nesta perspectiva, temos a publicação de uma série de orientações e publicações legais que sinalizam para a questão da qualidade apresentando finalidades, concepções e propostas que convergem para as formulações de estudos e pesquisas que debatem a temática da avaliação na educação infantil em interlocução com a qualidade dos contextos

educativos, relacionando-a à garantia dos direitos das crianças, reconhecidas como protagonistas em seus processos de aprendizagem e socialização.

Percebendo a criança a partir destes pressupostos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, CNE/DCNEI, 2009) reafirmam que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação para a infância deve garantir experiências que desenvolvam a criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, ética, estética e sócio afetiva, trazendo como orientadores de tais práticas o brincar – que é próprio da cultura infantil – e as interações – com seus pares, com os adultos e com os objetos do conhecimento, articulando educação e cuidados.

E, a ideia de currículo contemplada neste documento também busca articular o conhecimento construído e acumulado pela humanidade com as experiências e saberes das crianças, tidas como centro da ação pedagógica e parceiras no planejamento de tais ações.

Ao iniciarmos o estudo na instituição lócus da pesquisa, logo nas primeiras intervenções junto ao grupo de professoras foi possível perceber que as concepções que norteavam o seu trabalho com os grupos de crianças chocavam-se com as concepções constantes nas publicações legais e teóricas até aqui descritas, o que comprometia o trabalho desenvolvido junto às crianças.

As falas e atitudes de algumas professoras revelavam incoerências entre o discurso e as práticas em seu cotidiano com as crianças, mostrando uma aproximação com concepções tradicionais e disciplinadoras, indo de encontro à imagem de criança evocada por elas (as professoras da Educação Infantil) e seu papel na contemporaneidade, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil presentes na politica vigente. Observamos em determinadas situações que as professoras eram bastante autoritárias, deixando pouco espaço para as manifestações infantis, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição.

Outro ponto que merece destaque em nossos registros é que o brincar, as práticas cotidianas e os momentos de alimentação e higiene não eram percebidos como atividades produtivas[138], dissociando, a nosso ver, as dimensões da educação e do cuidado e indo, mais uma vez, na contramão das orientações presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) e do próprio discurso propagado em situações formais (como reuniões de planejamento na escola ou encontros pedagógicos com gestores da educação no município). Tais afirmações ficam evidentes nas falas das professoras, transcritas no excerto a seguir:

[138] Esclarecemos que segundo as concepções expressas pelas professoras, as atividades produtivas se referem às atividades coordenadas pelo adulto, com foco centrado nas áreas do conhecimento. Já o brincar e as interações eram consideradas atividades improdutivas.

> Além de termos só quatro horas de aula, perdemos muito tempo amarrando os tênis, levando ao banheiro... daí já vem o lanche... e, como se isso não bastasse, as crianças só querem saber de brincar e não se interessam pelas atividades que a gente traz [...] - Professora F – atua na etapa creche e pré escola.

> Na hora que eles (as crianças) não estão fazendo nada (brincando), é o momento em que eu aproveito para planejar algumas atividades. Professora A (referindo-se a falta de hora-atividade, em diálogo em um dos encontros formativos) atua na etapa creche e pré-escola. (Diário de campo, junho/2014).

No decurso da pesquisa, consideramos que era fundamental desconstruir tais ideias, pois

> [...] Cuidar e educar significa afirmar na Educação Infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BARBOSA, 2009, p. 69).

Estes registros ilustram o abismo existente entre os discursos, as políticas atuais e as práticas na instituição desta pesquisa. Apesar dos intensos debates e da efervescência de ideias que no final do século XX em defesa de mais espaços de participação das crianças nas pedagogias, considerando-as como ser sócio-histórico-cultural, agente ativo na construção do conhecimento e produção de culturas – ainda é bastante difícil para muitos educadores despirem-se de práticas transmissivas – aquelas que trazem o professor como figura detentora de saberes que devem ser transmitidos de um determinado modo e em um determinado tempo, na perspectiva da pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Tais concepções se refletem e interferem nas práticas avaliativas, pois a falta ou superficialidade nos registros das professoras estão relacionadas também a certo simplismo das suas práticas pedagógicas, expressas em situações improvisadas, de baixa repercussão para a participação e atividade das crianças, e desprovidas de intencionalidade pedagógica

por parte das docentes. Por isso, limitam o acompanhamento das aprendizagens infantis e restringem a construção da documentação pedagógica, entendida como prática avaliativa que mais se aproxima das concepções presentes nas orientações legais. No escopo dessa pesquisa, a avaliação ainda era vista como um momento pontual, considerada somente na escrita dos pareceres descritivos ao final do semestre letivo (fevereiro a março e agosto a dezembro), e focado normalmente nas questões comportamentais das crianças.

Diante desta situação, consideramos urgente dialogar com as docentes da pesquisa sobre as concepções e práticas tradicionais cristalizadas na Educação Infantil, refletindo e compartilhando, por meio do diálogo nos encontros formativos, questões relativas ao currículo na Educação Infantil, à intencionalidade das ações educativas desenvolvidas junto às crianças, e aos seus registros e constituição da documentação pedagógica como elementos da prática avaliativa.

Continuamos a acreditar que, somente por meio de momentos de estudo individual e coletivo, diálogos e reflexões, é possível iniciar um processo de transformação nas práticas e nos contextos na intenção de oferecer uma educação de qualidade para as crianças e, neste sentido, reconhecemos que a formação profissional - por meio da capacitação em serviço, associando teoria e prática - é uma dimensão importante para a qualidade do atendimento às crianças (WINTERHALTER; MOREIRA 2014).

Por isso, no âmbito desta pesquisa, defendemos que a construção da avaliação das aprendizagens infantis é um importante fator de reflexão sobre a prática, constituindo-se como o que buscamos em processos de formação contínua a partir de seu contexto de trabalho, centrada no Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento da instituição, configurando-se em um processo de melhoria das práticas docentes, promovendo mudanças em benefício da comunidade educativa (PINAZZA, 2013).

Avaliação na Educação Infantil: uma prática em construção

As DCNEI (BRASIL, 2009) norteiam o trabalho nas creches e pré-escolas e orientam que a avaliação deve ser feita mediante a observação crítica dos acontecimentos significativos do cotidiano de cada criança e do grupo, expressos por meio de diferentes formas de registro, realizados por adultos e crianças.

Neste sentido, a pesquisa revelou que, na instituição pesquisada, esta é uma prática em construção. No inicio da investigação percebemos fragilidades nas concepções que atravessavam as práticas das professoras com as crianças e inviabilizavam a produção da documentação pedagógica neste contexto.

Percebendo a necessidade de problematização e desconstrução de algumas concepções que representavam limitações para a realização de um processo avaliativo coerente com as especificidades da Educação infantil, a pesquisa enfatizou a observação, o registro e a reflexão como ações fundamentais para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que é por meio de tais ações que construímos a documentação pedagógica, entendida por nós como prática avaliativa que mais se aproxima das orientações legais e teóricas no que se refere à avaliação na Educação infantil. Deste processo de construção da documentação pedagógica, resultam crianças e professoras se assumindo como produtores de registros que, por meio da manifestação de múltiplas linguagens, guardam a memória das aprendizagens construídas nas interações do grupo.

As DCNEI (2009) concebem a criança como sujeito histórico e de direitos que por meio do brincar – que é próprio da cultura infantil - das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia com seus pares, com parceiros mais experientes ou com os objetos de conhecimento, constrói conhecimento e produz cultura. Centro do planejamento curricular, a criança é parceira na organização didática e, neste sentido, cabe à professora observar, registrar e refletir acerca das múltiplas manifestações infantis, (re)orientando por meio deste processo a sua própria prática. Este processo deve ocorrer de modo contínuo e, a nosso ver, é um dos fatores determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

No entanto, por meio da observação participante, percebemos que no contexto da pesquisa desenvolvida, as concepções presentes nas práticas pedagógicas das professoras chocavam-se com as concepções presentes nos documentos legais no que se refere ao currículo, ao planejamento e à avaliação. Assim, diante destas observações, percebeu-se a necessidade de trabalhar outras temáticas que se integram com a questão da avaliação a fim de levar as professoras a superar a concepção de avaliação como um produto.

Deste modo, instaurou-se um ciclo de formação contínua centrada na própria prática docente a partir da problematização e da reflexão de situações vivenciadas na instituição, o que resultou em um processo de qualificação do trabalho pedagógico, potencializando as melhorias necessárias para a garantia dos direitos e do bem estar das crianças neste ambiente educativo. Acreditamos que a partir da dinâmica investigativa, houve um movimento de mudança nas percepções e práticas de cada professora, o que trouxe modificações importantes, embora tímidas, nas práticas docentes e institucionais.

Tais modificações vem ocorrendo de forma gradativa, de acordo com o tempo e a caminhada de cada professora, mas sinalizam para importantes conquistas do grupo no âmbito deste estudo. Dentre estas, destacamos que as práticas junto às crianças passaram a ser registradas de modo qualificado com registros diários e semanais do trabalho, o que, a

nosso ver, ampliou as possibilidades de documentação das aprendizagens infantis e das práticas desenvolvidas com o grupo/a turma, conferindo maior visibilidade ao trabalho realizado na instituição.

Embora este seja um processo em construção, acreditamos que de um modo geral, a realização dos registros vem ampliando as possibilidades de reflexão sobre as práticas, o que tem se revelado na reestruturação e na organização dos materiais, tempos e espaços dentro da instituição, bem como na proposição de projetos e situações de aprendizagem mais significativas para as crianças. Em nosso entendimento, isto denota a ampliação da observação e escuta das crianças, amplificando assim os seus canais de participação na co-definição de seu percurso de aprendizagem, e evidenciando um novo olhar das professoras sobre a criança, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação.

Considerações finais

O panorama vislumbrado a partir dos movimentos iniciais da pesquisa ratifica a ideia de que a Educação infantil é um campo em construção e que, por isso, envolve questões polêmicas, sujeitas ao debate, dentre as quais se encontra a avaliação. Tendo em vista esta constatação, não se pode culpabilizar as professoras por suas posturas com relação à avaliação: elas são fruto da constituição histórica – e recente – da educação infantil como primeira etapa do sistema educativo, que impôs desafios para os gestores dos sistemas educacionais, para os cursos de formação de professores, para as instituições de educação infantil e para as próprias docentes que, na inexperiência do trabalho pedagógico com crianças menores de 6 anos, e desconhecendo suas especificidades, acabam "importando" modelos de práticas pedagógicas das etapas posteriores.

Acreditamos que somente através de momentos de estudos individual e coletivo, diálogos e reflexões, será possível iniciar um processo de transformação nas práticas e nos contextos, e consolidar pedagogias participativas na intenção de oferecer uma educação de qualidade para nossas crianças.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano editora, 2002. Trad. Lucie Didio.

BARBOSA, M.C. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília. 2009.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2009.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación**. Ediciones Morata, S. L. 2000. 4.ed.

_____. What is Action- Research in School? Journal of Curriculum Studies, vol.10, nº4: 335-7,1978.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 4. ed.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. 18. ed.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J.C. **Avaliação na educação infantil:** a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM – Santa Maria – RS - Brasil.

MORO, C. S. **Olhar para a infância**. Entrevista concedida à Revista Escola Pública. Disponível em http://hom.gerenciadordeconteudo.com.br/produtos/ESEP/textos/26/olhar-para-a-infancia-257910-1.asp. Acesso em: 28 de set. de 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de 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, 2007

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca de uma pedagogia da infância** – pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.

_____ Mônica A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 408 pág. **Tese** (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WINTERHALTER, D.F; MOREIRA, J.C.; TOMAZZETTI, C.M; FERRÃO, F. PENTEADO, F.R. O processo de formação continuada de professores na educação infantil: reflexões que orientam e constituem as práticas pedagógicas IN: VI FIPED – Fórum

Internacional de Pedagogia. **Anais.** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM: Santa Maria-RS, Jul/2014

AVALIAR A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AQUILO QUE FAZEMOS MUITO E MUITO POUCO PESQUISAMOS

Silvia Cavalcante Lapa Lobo[139], Eliete Jussara Nogueira[140]

Introdução

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara."

(José Saramago, *Livro dos Conselhos*)

Ao adentrar por um tema complexo como a avaliação na Educação Infantil, este trabalho – que apresenta aspectos de uma pesquisa maior sobre criança, Educação Infantil e avaliação – propõe refletir sobre as produções acadêmicas brasileiras com esta temática. Partimos do pressuposto de que, em grande medida, pesquisamos, praticamos e escrevemos, ainda, sobre práticas pedagógicas fundadas em teorias colonizadoras e adultocêntricas. Diante disso, urge dar voz às crianças em diferentes instâncias sociais, em especial na escola e na academia.

> Afinal, não se trata apenas de *ouvi-las e amplificar a voz* das crianças, mas, principalmente, saber o que fazer com tais informações e conteúdos, falares e saberes, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos. (DEMARTINI, 2009, p. vii).

Nesse sentido, olhar, mapear e problematizar as produções acadêmicas é relevante para discutir campos de conhecimento, o contexto sócio histórico, as metodologias e as perspectivas teóricas sobre o fenômeno da avaliação na Educação Infantil em diferentes produções (artigos, dissertações, teses, anais de congressos). No entanto, para este estudo, as produções escolhidas para análise foram as dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), localizada em Sorocaba, Brasil, e disponíveis no site da instituição (www.uniso.br) – e por ser de domínio público foi possível ter acesso ao resumo e texto completo. Dessa forma, foi estabelecido o período

[139] Universidade de Sorocaba. E-mail: silvialobo1962@hotmail.com
[140] Universidade de Sorocaba. E-mail: Eliete.nogueira@prof.uniso.br

de 2006 a 2016 para a realização deste levantamento. A escolha pela Universidade de Sorocaba se deu pelo fato de esta ser, antes de tudo, a universidade onde desenvolvo meu doutorado e por ser reconhecida pelo excelente centro de investigação, bem como pelo seu corpo docente e discente com produções acadêmicas em educação publicadas em inúmeros periódicos nacionais e internacionais.

No período considerado, foram defendidas 201 dissertações e 29 teses, sendo apenas 7 relacionadas à Educação infantil (3,5%), e, ao associarmos os descritores Educação Infantil e avaliação, não encontramos pesquisas sobre essa temática, o que, de saída, já justifica o título do presente trabalho, uma vez que pesquisamos pouco sobre avaliação na Educação Infantil e, portanto, cada vez mais, praticamos algo que pouco pesquisamos.

Dentre as sete dissertações e teses, encontram-se apenas duas dissertações sobre Educação Infantil defendidas no ano de 2007, uma intitulada *Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Eliete Jussara Nogueira e elaborada por Geronimo Miguel Cardia; e outra intitulada *Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis*, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto e elaborada por Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia. Em 2008, há apenas duas, uma, de minha própria autoria, sobre profissionais para a infância, intitulada *Os auxiliares de educação e o seu trabalho*, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, e outra sobre avaliação no ensino fundamental, intitulada *Avaliação educacional: instrumento de formação ou seleção social?*, orientada pelo Prof. Dr. José Dias Sobrinho e elaborada por Marcos Antonio Randazzo Sodré. Após uma lacuna de cinco anos, em 2014, encontramos duas sobre infância: a primeira intitulada *A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil*, elaborada por Márcia de Souza Simão Boff sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Eliete Jussara Nogueira; a segunda intitulada *A educação menor para ser feliz: "piolhos" e "piolhiferações" no cotidiano escolar infantil*, de Pedro Gomes Lima, também sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Eliete Jussara Nogueira. No ano de 2015, localizamos a dissertação intitulada *História da creche municipal em Sorocaba*, elaborada por Ilza Fernandes Faria e orientada pela Prof.ª Dr.ª Vânia Regina Boschetti. Teses foram encontradas apenas duas realizadas a partir de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2011 e 2016. A primeira, intitulada *A escola está fechada, a professora não foi! governamentalidade da infância*, elaborada por Giane Aparecida Sales da Silva Mota, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares; e a segunda, intitulada

Educação superior do professor da primeira infância, de Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen.

Os resumos dessas dissertações e teses apontam uma tendência em pesquisa voltada à prática pedagógica no cotidiano escolar; à formação de professores e profissionais que trabalham com a infância e o resgate histórico de escolas e creches. A perspectiva teórica presente, na maioria delas, vincula-se à psicologia do desenvolvimento e à filosofia. Outra tendência observada é a de considerar o mundo contemporâneo para a reflexão sobre o cotidiano escolar, sendo utilizados autores como Zigmund Bauman e Gilles Deleuze, para questionar o ambiente escolar, e não considerá-lo isolado de um contexto social, econômico e político mais amplo.

O número reduzido de produções científicas com o tema criança, avaliação e educação infantil provoca inquietação e um questionamento inicial motivador desse artigo, qual seja: por que a academia apresenta pouca pesquisa sobre a criança na relação escolar?

Ana Lúcia Goulart de Faria, ao escrever o prefácio do livro *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (2011), organizado por Martins Filho e Prado, assegurou que "vivemos, no mundo ocidental, o ingresso das 'minorias' na História" (2011, p. vii), destacando "o papel dos movimentos feministas e de esquerda da época, responsáveis pelo ingresso de uma das ditas minorias no movimento social: a criança, a infância" (2011, p.viii), e complementando:

> Num primeiro momento, a luta por creche enquanto direito trabalhista das mulheres e, nos anos de 1980, a luta por creche também como um direito à educação das próprias crianças. E é essa criança pequena que começará a ser estudada na perspectiva de seu pertencimento e de sua inserção – criando e sendo criada – pela história e pela cultura como criança e não apenas como aluna ou filha (assim relacionada a alguém e não a ela mesma) e é nesse momento que adquire protagonismo nas ciências sociais a pesquisa com infâncias... A infância entra em cena! (FARIA, 2011, p. viii).

O que se percebe, então, na fala dos pesquisadores é que a criança em sua infância, ao ingressar na sociedade como sujeito de direito, ganha, gradativamente, uma "visibilidade" dentro das pesquisas acadêmicas em diferentes campos de conhecimento. Isso é fundamental para as pesquisas e pesquisadores das ciências humanas e sociais que não se restringem a reflexões meramente técnicas sobre a infância e a Educação Infantil,

as quais, em sua grande maioria, são proclamadoras e propagadoras de um pensamento único e colonizado.

Então, se a pesquisa sobre a criança e sua infância é um desafio que se coloca aos pesquisadores e pesquisadoras, em razão da "complexidade e singularidades dos conceitos criança e infância", que não são "sinônimos" segundo Faria (2009, p. vii) temos, ainda, mesmo diante de um aumento significativo de pesquisas realizadas no campo da infância, uma enorme lacuna a ser preenchida quando se trata do tema infância. Lacuna que à primeira vista poderia ser explicada, primeiro, pela própria etimologia da palavra *infans*, ausência do falar, da falta, da negação, impotência, impossibilidade, e segundo, por se tratar de um ser social ainda visto e tratado como minoria, excluído, aquele para quem ainda olhamos do alto da nossa superioridade adultocêntrica. Todavia, como destaca Faria (2009, p. viii),

> No campo da práxis pedagógica já não são mais aceitos os que pensam que educar as crianças pequenas é "tarefa fácil" ou que "qualquer um faz" – a complexidade das pesquisas sobre a infância, e com base nas próprias crianças, incluindo desde as pequenininhas, tem revelado que alguns estudos, realizados há tempos, não dão respostas suficientes para as questões que as crianças nos trazem.

Complexidades e dificuldades permeiam o universo da criança e da infância. Então, dar visibilidade e voz, buscar pistas para decifrar e se aproximar do universo único e singular da criança, dar-lhe credibilidade e, ainda, entender como as crianças representam socialmente seu mundo, faz-se urgente, necessário e desafiador, para ampliarmos o nosso olhar de pesquisadores e pesquisadoras no contemporâneo.

Entretanto, outro desafio maior se apresenta quando a criança adentra o universo da Educação Infantil – esse que é infantil apenas no imaginário e ideal do adulto –, que se apresenta, na realidade, nos mesmos moldes da escola fundamental, com seus currículos, avaliações, horários apertados e formatados para a escolarização, perfazendo um dispositivo de poder – "recursos para o bom adestramento" (FOUCAULT, 1994, p. 153) –, no qual os mais diferentes instrumentos são utilizados na escola para avaliar e classificar comportamentos, e cujo como objetivo fim é a produção de "corpos dóceis".

Como e por que avaliar uma criança em sua infância? De que maneira realizamos essa avaliação? Em quais autores se baseiam a nossa interpretação, ou melhor, julgamento? Temos conhecimento suficiente para tal ação? Avaliamos muito e pesquisamos para isso,

ou avaliamos muito e pesquisamos pouco, apenas reproduzindo e repetindo mecanicamente modos de fazer? É apenas uma questão de técnica ou de pensar, investigar e problematizar?

O objetivo do presente trabalho não será apresentar prováveis respostas às indagações, mas, antes, lançar um olhar sobre os porquês de a criança e a avaliação na Educação Infantil ainda não serem consideradas objeto relevante de estudos academicamente. O esperado, com tal empreitada, é despertar reflexões, dúvidas e (in)conclusões, pois, se podemos olhar, ver e reparar no que já foi produzido e nos porquês de não se produzir mais, pode-se potencializar a realização de mais pesquisas.

Alguns olhares

Questionar as razões de tais estudos ainda correrem às margens do cotidiano escolar, se hoje já há leis que regulamentam a avaliação na educação infantil, promovendo uma reflexão aprofundada sobre a real necessidade de tal prática, contrapondo e, ao mesmo tempo, produzindo e refletindo no e com o cotidiano escolar nas academias e vice-versa em proveito daquelas que ainda representam o imaginário como uma possibilidade de vida singular – nossas crianças em suas infâncias –, em busca de uma outra prática pedagógica, da alteridade e das singularidade é urgente e necessário.

Entretanto, consideramos este trabalho apenas um primeiro olhar de observadoras em busca de uma coerência entre o que pensamos, fazemos, dizemos, pesquisamos e escrevemos, ou seja, de um elemento organizador da realidade e do conhecimento em nosso mundo que se articula entre sujeitos conhecedores/pesquisadores e as nossas vidas. Não se trata, portanto, de uma mostra real e ou integral de todos os estudos acadêmicos já realizados sobre a infância e suas necessidades mais peculiares, mas um início.

No presente estudo, nossos argumentos pautam-se nos escritos de Faria e Finco (2011, p. 1) para quem é imprescindível "abordar um ator social excluído, a quem as ciências sociais ainda não deram a devida atenção: as crianças pequenas". As autoras defendem a ideia de que as crianças pensam e imaginam, logo, os temas infância, avaliação e Educação Infantil deveriam ser objeto de estudos para um maior número de pesquisadores na área da educação.

> Necessitamos discutir para compreender uma noção de infância para além de seu desenvolvimento psicológico individual, pressupondo sua trajetória enquanto seres humanos históricos, sociais, políticos e culturais. Uma construção social da infância com outro olhar, novos rumos e paradigmas, e que apontem para a ênfase e necessidades da reconstrução desse conceito –

> infância - marcado por uma visão do adulto ocidental. (FARIA; FINCO, 2011, p. 1).

Foi o que fez Florestan Fernandes (2004) ao pesquisar a cultura infantil em "As Trocinhas do Bom Retiro", na década de 1940, época em que, para além da escola, as ruas eram palco do viver a infância. O autor, ao retratar a cultura da infância, das crianças moradoras no bairro de periferia, que saíam às ruas para brincar, humaniza as crianças, atentando para o modo como organizam a sua experiência social.

Quintero aponta o grande desafio que foi para o sociólogo enfrentar a tendência, até então presente entre os cientistas sociais, de interessar-se somente por "informantes que estão no centro dos acontecimentos" (QUINTERO, 2009, p.31) e que, obviamente, não eram as crianças. Cinquenta anos após a publicação do trabalho de Florestan, esta perspectiva será novamente confrontada quando

> [...] José de Souza Martins, ao organizar a coletânea de textos sobre *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, elege a criança como *testemunha da história* por reconhecer que são elas, nos dias atuais, as principais portadoras de crítica social. Ao falarem a respeito de sua situação nesta sociedade, tais crianças representam na verdade *"os filhos da dívida externa, os filhos do estado oligárquico – desenvolvimentista, os filhos da ditadura."* (QUINTERO, 2009, p.30)

Evidencia-se, assim, que a cultura da infância e o atendimento à criança no Brasil estão fortemente marcados pela desigualdade social e cultural enraizada. Então, se ainda olhamos com indiferença para as necessidades e singularidades dos infantis, como seremos capazes de olhar para a pesquisa científica de forma diferenciada?

É forçoso reconhecer que pesquisar e escrever sobre a infância e a educação infantil é muito, mas também é pouco. Pouco, porque não garante, por si só, a transformação de uma cultura social extremamente ossificada, colonizada, em suas conclusões a cerca do universo infantil, uma vez que o fundamentalismo adultocêntrico persiste reinando nas pesquisas acadêmicas, nas escolas, na sociedade, na política, na economia, enfim, em várias dimensões da existência e do pensamento. Todavia, pesquisar e escrever sobre essa cultura marginalizada, colonizada, colabora para irmos ultrapassarmos o discurso dominante sobre a criança e suas reais necessidades.

Entende-se que a pesquisa deve ser, então, uma porta-voz, uma propagadora do mundo infantil, retratando, através do olhar da criança e não do adulto, suas alegrias, tristezas, angústias e necessidades. Como assinala Tonucci (2008, p. 9):

> O mundo dos adultos é estranho, difícil, incoerente. Sobre as coisas mais belas e fascinantes eles dão respostas estranhas, como se não soubessem ou se envergonhassem de saber. A criança fica sozinha com seus porquês e com seus medos.

Nesse contexto, os instrumentos avaliativos também se apresentam como algo a ser pensado, refletido e pesquisado, não só por serem comuns no cotidiano escolar, mas porque, considerando a hipótese de que, na Educação Infantil, tais instrumentos podem se constituir em dispositivos de controle e formação de corpos dóceis, a avaliação ajudaria a perpetuar o adultocentrismo, por meio do controle e da classificação, cujo efeito é transformar as experiências espontâneas de cada criança em seu tempo, em práticas disciplinadoras e opressoras.

Considerações finais

A escrita desse trabalho teve por objetivos: ampliar nosso olhar de pesquisador em relação às produções acadêmicas realizadas sobre avaliação da criança na Educação Infantil na última década, buscando "linhas de fuga" para os fundamentalismos existentes, primeiramente em nosso próprio pensamento e, também, na vida acadêmica e em seus intelectuais, pesquisadores das ciências humanas e sociais, e esboçar algumas conversas, discussões sobre avaliação na Educação Infantil, com o propósito de explorar alguns argumentos teóricos, conceituais que nos permitam enfrentá-la.

Reconhecer que necessitamos das contribuições de outros campos de conhecimento como a Sociologia e a Filosofia para pensarmos juntos o cotidiano da Educação Infantil, é, antes de tudo, rever nossos paradigmas, fugir dos mesmos pensamentos, mesmos autores, mesmos modos de olhar para a criança e para a nossa prática pedagógica, sempre a mesma.

Resta, então, a incerteza problematizante... É de incertezas que vive o pesquisador, virando tudo o que sabe de pernas para o alto, destruindo as teorias fundamentalistas colonizadoras, excludentes, fascistas, representantes de um sistema de poder. Como escreve Foucault (2012, p.15): "Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir".

Como mudaremos o nosso olhar que hoje ainda é estático, para o olhar caleidoscópico, que muda, brilha, sempre apresentando novas formas a cada girada? Se a maneira como olhamos o nosso entorno revelam as nossas relações com o mundo, olhar e buscar na Sociologia e na Filosofia da e para a Infância uma outra prática pedagógica da alteridade tendo em vista as singularidades, será, então, agir, acreditar, defender e lutar na certeza de que

> [...] a infância é o lugar onde a vida tem outros brilhos, outros coloridos, outras formas e outros significados, "que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência" (KOHAN, 2008, p. 47).

Deseja-se que a potência alcançada por essas excitações de frequência na tentativa de encontrar "linhas de fuga" para pensamentos ossificados e capturados em um sistema de poder intelectual ressoem de modo a vitalizar a continuidade desse estudo. Entende-se que somente assim os pensamentos passarão a vibrar em amplitudes cada vez maiores, provocando rupturas e descolonizações do pensar, ver, agir e falar sobre as crianças e, ainda, refletir sobre e não mais desconsiderar as perguntas e afirmações que nos fazem os pequenos de pensamentos grandes, ao invés de dirigirmos a eles afirmações sobre o ser criança a partir de um entendimento do adulto. Como pontua Tonucci (2008, p. 10):

> "Feliz de você que é uma criança. [...] Se eu pudesse voltar atrás, se pudesse voltar a ser criança": essas são algumas das frases com as quais os adultos convidam as crianças a pensarem seu futuro. Mas, também, "Agora que você é criança pode se divertir, perder tempo, amanhã você vai ter de fazer coisas importantes". Portanto, uma contínua contradição, um contínuo atentado à necessidade da criança de acreditar no futuro, ao seu desejo de tornar-se adulta.

Vale, portanto, lançar algumas questões que consideramos merecedoras de reflexão: repetimos e discutimos o mesmo por ausência de um número razoável de pesquisas proporcionadoras de um outro modo de olhar e ouvir o ser criança que já *é* ou porque as pesquisas que dão visibilidade às crianças, buscando "linhas de fuga" para os fundamentalismos existentes tanto em nosso próprio pensamento quanto na vida acadêmica não são viabilizadas e discutidas no próprio cotidiano escolar? E, ainda, o cotidiano escolar

encontra espaço de reflexão e discussão na academia – inclusive e não somente – onde há linhas de pesquisa específica sobre a criança? O quanto estamos refletindo, discutindo, produzindo e praticando – na academia e nas escolas – para pensar diferentemente a criança, a escola e a avaliação de seu rendimento escolar? Afinal, fazer ciência é falar sobre o que já existe ou criar outros caminhos? Quais são as contribuições da Sociologia e da Filosofia para e da infância nessa importante e urgente empreitada por uma outra prática pedagógica, qual seja, uma prática pedagógica da alteridade e para a singularidade?

IMAGINA SÓ!

> "Vovó, imagina só que legal se a gente já nascesse aprendida... Ai não precisava ir para a escola... Nada de escola. Uhuhuhuh!!!!" (Helena Vial e Silva, 4 anos)

Referências

DEMARTINI, Zelia B.F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In. FARIA, Ana L.G.; DEMARTINI, Zélia B.F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana L.G. Prefácio. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana L.G., FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana L.G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FLORESTAN, Fernandes. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pró- Posições**, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

_____. **Educação e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. **O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Vigiar e Punir**. 11ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L.G.; DEMARTINI, Zélia B.F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PARTE III

DIVERSIDADES E DIFERENÇAS: CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DAS E PARA AS CRIANÇAS

INFÂNCIAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Maria João Cardona[141]

Introdução

Promover a cidadania e as culturas da infância é uma das preocupações educativas da atualidade que naturalmente se associa a um enorme número de variáveis, que se cruzam de forma complexa. As instituições educativas estão ainda longe de promover uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças, sendo esta questão condicionada por diferentes fatores e verificando-se a vários níveis, começando pela forma como se processa o acesso ao sistema educativo e passando pelas grandes diferenças que continuam a afetar o seu funcionamento. Nelas incluem-se as diverenças de género a que as crianças pertencem, as conceções socioculturais que lhe estão associadas e a forma como estas influenciam de forma diferenciada os desempenhos escolares e os percursos de vida de rapazes e raparigas.

A diversidade das variáveis que condicionam o desempenho escolar das crianças, é grande e começa a evidenciar-se antes da sua entrada na escola obrigatória. Estas variáveis verificam-se a nível sociocultural e sociofamiliar, mas subjacente a qualquer diferença, temos sempre que começar por considerar as questões de género. Definimos *género* como o conjunto das inferências e significações atribuídas aos indivíduos - por eles mesmos e/ou por outrem - a partir do conhecimento do seu sexo, o *eu biológico* (in Cardona, Mª João (cord.); Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Uva, Marta; Tavares, Teresa, 2010: 12).

Neste texto apresento os trabalhos que temos vindo a desenvolver em Portugal, há vários anos, com o apoio da CIG-Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (um organismo dependente do Conselho de Ministros). Dando destaque ao trabalho especifico que a equipa da ESE de Santarém, no âmbito deste projeto nacional, tem vindo a desenvolver. Será feita uma reflexão sobre as possibilidades e dificuldades que se colocam quando se pretende promover o trabalho sobre as questões de género desde a idade pré-escolar numa perspetiva de educação para a cidadania.

O texto foi estruturado em três partes. Partindo de uma prévia análise teórica, em que se refletem as bases que têm estado subjacentes ao trabalho que temos vindo a realizar,

[141] Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; CIEC/Universidade do Minho, UIPPS mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

numa segunda parte é apresentado de forma mais detalhada o projeto, as metodologias seguidas e alguns exemplos de dados recolhidos na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, através de observações em salas de aula e através de dados recolhidos em oficinas de formação que temos vindo a realizar com docentes destes níveis de ensino. Por último é feita uma reflexão final, indicando linhas de trabalho a desenvolver a nível das práticas educativas e da formação de educadores/educadoras de infância e professores/professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Infâncias e modelos de educação de infância

Os relatórios internacionais sublinham a importância da generalização da educação pré-escolar como forma de promover uma maior igualdade de oportunidades para todas as crianças.

> "a expansão da educação infantil não significa obrigatoriamente um processo de democratização da educação mas pode significar uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos" Fúlvia Rosemberg (1999:30).

Temos no entanto que acautelar o que Peter Moss (2008) designa por uma colonização da educação infantil pelo modelo escolar tradicional que induz a uma uniformização das respostas educativas.

Os percursos escolares começam a delinear-se antes da entrada na escola obrigatória na forma como desde cedo as crianças têm acesso a respostas educativas e sociais de qualidade. A questão da diversidade e da sua aceitação desenvolveu-se em paralelo com preocupações qualitativas sobre o funcionamento da rede pré-escolar e escolar. O modo como as práticas educativas integram a diversidade pode condicionar o percurso de vida pessoal e escolar das crianças antes da entrada na escola obrigatória. Considerando a variável género, os estudos indicam que a aprendizagem rígida e discriminatória dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens começa precocemente, sendo já evidente na idade pré-escolar.

A Escola continua a ser um espaço de desigualdade social, tanto no que diz respeito ao nível socioeconómico, como no que concerne ao género (Luísa Saavedra, 2001). Existe um profundo desfasamento entre o que é definido a nível do discurso político e as práticas educativas desenvolvidas. Os dados estatísticos indicam um maior sucesso escolar feminino, reforçando a ideia pré-concebida de que as "raparigas" são mais obedientes,

calmas e minuciosas, enquanto os "rapazes" tendem a ser mais indisciplinados e desorganizados, tendo mais dificuldade em adaptar-se às regras escolares. Até que ponto o/as agentes educativos são afetados ou têm consciência destes estereótipos e das suas implicações no desempenho escolar? Qual é a conceção de bom/boa aluno/a veiculada na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico? Em que medida estas ideias diferenciadas condicionam os percursos escolares de rapazes e raparigas?

A preocupação com a diversidade – tem sido objeto de várias pesquisas – sendo uma das preocupações que mais desafiam os/as profissionais e os sistemas educativos. A grande questão é refletir quais as suas implicações e como as trabalhar: na formação, nas práticas educativas, e, claro, a nível das decisões políticas.

> "A história internacional da educação de infância mostra que esta não escapa à lógica de produção e reprodução da pobreza: as crianças mais pobres, mesmo nos países mais desenvolvidos, têm tendência a frequentar serviços de menor qualidade. Nos países existem grandes disparidades sociais, e as desigualdades que minam a educação das crianças mais pequenas são das mais profundas." (Fúlvia Rosemberg, 2010 : 127)[142]

Peter Moss e Pat Petrie (2002) falam das instituições educativas como *espaços* sociais, culturais e discursivos em que as crianças sejam reconhecidas como cidadãs participantes ativas dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, *co-construtores* de saberes, de identidades e de cultura. Falam de espaços da infância e não de espaços para a infância.

Na maior parte dos estudos as preocupações com a diversidade centram-se sobretudo nas questões socioeconómicas, nas crianças de minorias étnicas e de famílias imigrantes. Mas é necessário ter também em conta a investigação sobre o género e a educação, pois importa abordar os estereótipos sexistas desde as primeiras idades, bem como o impacto do género nos resultados escolares (Eurydice, 2010 : 11-13).

A Eurydice em 2010 – divulgou um relatório sobre a necessidade de implementar medidas mais eficazes sobre as desigualdades de género. Verifica-se que estas são uma preocupação mas continua a observar-se a inexistência de políticas que favoreçam uma verdadeira igualdade de oportunidades. A análise dos dados estatisticos ao revelar um maior sucesso escolar por parte das raparigas reforça sempre a ideia destas terem uma

[142] A tradução das citações é da responsabilidade da autora do texto.

melhor adaptação à escola sem existir uma reflexão aprofundada dos aspetos culturais que lhe estão subjacentes. Paralelamente, os fatores que induzem a uma mais fácil adaptação às exigências escolares têm também repercussões a nível do sucesso social, na forma como se processa a sua inserção da vida ativa. O "comportamento" mais disciplinado e submisso que favorece o desempenho escolar implica também uma tendência para uma atitude passiva, por parte das raparigas, que continua a implicar grandes diferenças nos seus percursos profissionais e familiares como mulheres. Os resultados académicos obtidos pelo sexo feminino têm vindo a implicar a existência de um cada vez maior número de mulheres no ensino superior e nos quadros docentes do ensino superior. No entanto é como se existisse um "teto de vidro" que as impede de ascender aos lugares de poder, aspeto que começa a ser alvo de preocupação a nível político.

O sucesso escolar é reconhecido como um fenómeno multidimensional sendo, no entanto, as práticas docentes, desde a educação pré-escolar, um dos fatores mais condicionantes. O *fator professor,* nomeadamente, a natureza e qualidade das relações educativas, surge à frente do *fator família* e do *fator escola* (Joaquim Azevedo, 2014).

A maioria das educadoras e educadores não tiveram preparação para trabalhar as questões de género nas suas práticas educativas e apesar de se confrontarem com elas no dia a dia do seu trabalho preferem ignorar estas questões por não saberem como intervir. As interações com as crianças são muitas vezes pautadas por expectativas diferenciadas em relação aos rapazes e às raparigas na maioria das vezes sem que o/as profissionais tenham uma clara consciência desta diferenciação. Para isso importa refletir estas questões desde a formação inicial de educadore/as e professore/as.

Quanto à investigação há também muito a fazer para compreender quais deverão ser os fundamentos para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade, em que todas as crianças, rapazes e raparigas, possam ter uma verdadeira igualdade de oportunidades e de participação, como cidadãos e cidadãs.

Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania

Na ESE de Santarém- na sequência de um trabalho apoiado pela CIG iniciámos um projeto de pesquisa em colaboração com jardins de infância e escolas do distrito. Este trabalho tem tido duas dimensões: uma de pesquisa; e outra de formação e construção de materiais de apoio às práticas educativas.

Relativamente à dimensão de pesquisa, pretende-se estudar (na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico) o que dizem:

- os educadores e educadoras, sobre os desempenhos de rapazes e raparigas no espaço educativo; a forma como trabalham as questões de género nas suas classes; as dificuldades que sentem;
- as crianças, sobre a forma como concebem as diferenças entre homens e mulheres; rapazes e raparigas no espaço público e privado;
- as famílias, componente da pesquisa que está ainda em fase de desenvolvimento.

Pretende-se estudar como é que o facto de se ser rapaz ou rapariga interfere nos desempenhos e resultados escolares, ouvindo os vários intervenientes no processo educativo.

Quanto à dimensão formativa, na sequência do trabalho de pesquisa realizado, esta tem implicado a construção de materiais para serem usados nas classes e na formação e/ou auto-formação (grelhas de análise, guiões de trabalho); e o desenvolvimento de ações de formação.

> "Integrar as questões de género numa reflexão sobre a equidade em educação, numa perspetiva de criação de novas cidadanias, tomando a criança como cidadã e capaz de agência sobre o seu próprio desenvolvimento. Criar uma atitude pró-ativa às questões de género na educação de infância, nomeadamente na formação inicial e contínua de educadores (…). Desenvolver esta atitude pró-ativa no trabalho pedagógico, nas rotinas e nas interações entre as crianças, entre educadora/educador e crianças, entre estes e as famílias…." (Teresa Vasconcelos, 2007:48)

Partindo do trabalho de formação, foram recolhidos dados, observações, narrativas de práticas e entrevistas que estiveram na base da construção de Guiões para a educação pré-escolar e para o ensino básico que depois de testados têm estado a ser disseminados a nível nacional. Este trabalho, desenvolvido com financiamentos europeus, com a coordenação da CIG em colaboração com o Ministério da Educação, teve início em 2008 e foi destacado como exemplo de boas práticas pela Comissão Europeia.

A equipa da ESE de Santarém foi responsável por coordenar a organização dos Guiões para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico tendo sido consultora deste

trabalho a Professora Teresa Vasconcelos. Todos os Guiões estão disponíveis em versão digital e em suporte de papel, estando o da educação pré-escolar também disponível em inglês.[143]

Ambos os Guiões estão divididos em duas partes: uma de fundamentação teórica e uma mais prática para apoio à reflexão e ao questionamento do trabalho realizado. Nesta segunda parte, entre outros aspetos, são apresentadas grelhas de análise que incluem questões para orientar a observação das interações das crianças e a recolha de registos do que estas dizem. Durante o trabalho de formação realizado a escuta das crianças tem sido, aliás, um dos aspetos mais relevantes. O/as profissionais a partir das sugestões práticas dos Guiões têm que proceder à escuta atenta do que dizem as crianças em relação aos papéis sociais atribuídos ao sexo masculino e feminino no espaço doméstico e no espaço exterior.

Das várias situações apresentadas diferenciam-se algumas em que o/a docente:

- Intervém espontaneamente perante vivências do quotidiano;
- Intervém intencionalmente através de atividades/projetos previamente planeadas.

Para apoiar este trabalho são apresentadas várias grelhas de análise e sugestões para a utilização da metodologia da Filosofia para Crianças, baseada numa adaptação das ideias de Lipman (1995) como forma de promover o debate de ideias. As atividades de diálogo, de questionamento, são estratégias privilegiadas para a desconstrução dos estereótipos e para abordar a diversidade numa perspetiva de educação para a cidadania.

São também apresentados muitos exemplos, sugestões de livros e de materiais pedagógicos. Durante as muitas horas de formação já realizadas os dados recolhidos têm proporcionado a recolha de novas sugestões de trabalho e de ideias para a construção de novos materiais de apoio.

> "As mulheres fazem a maior parte das coisas em casa. Os homens vêem televisão e trabalham pouco em casa (Rapaz, 2ª classe)
>
> Os homens falam de maneira diferente (mais brutos, mais travessos). As mulheres são mais educadas (Rapariga, 2ª classe)

[143] Cardona, Mª João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta, Nogueira, Conceição (2010) *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG – também disponível em WWW.cig.org.pt/guiaoeducacao/
e em língua inglesa no site:
http://www.igualdade.gov.pt/IMAGES/STORIES/DOCUMENTOS/DOCUMENTACAO/PUBLICACOES/GENDER_CITIZ_PRESCHOOL_7_8JUNHO.PDF

As mulheres nunca poderão ser Presidentes da República porque não têm autoridade nem aguentam a pressão (Rapaz,4ª classe)

As raparigas são mais mariquinhas, choram mais do que os rapazes (Rapaz, 3ª classe)

Os rapazes são mais fortes e têm a mania que são os maiores (Rapariga 3ª classe)

Elas trabalham mais (Rapaz,3ª classe)

Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (…) Elas preocupam-se mais com a escola do que eles (Rapariga 3ª classe)"

(In Cardona, Mª João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta, Nogueira, Conceição, Piscalho, Isabel (2011: 103)

Estes são exemplos de alguns testemunhos recolhidos quando estávamos ainda na fase de construção do Guião do 1º ciclo e que integrámos no livro. São significativos da forma como desde muito pequenas as crianças aprendem a vivenciar o que é ser rapaz ou rapariga e das implicações que estas ideias estereotipadas podem ter no seu desempenho escolar e na sua forma de integrar a vida social.

Perante este tipo de testemunhos a maioria das professoras e professores com que temos trabalhado ficam sem saber como atuar. A formação é uma primeira etapa para uma consciencialização sobre estas questões e os materiais de apoio são avaliados como auxiliares importantes para as ajudar a intervir. A necessidade de uma atitude mais atenta e interveniente é a base para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade em que as questões de género e a educação para a cidadania sejam trabalhados com a intencionalidade educativa necessária.

O problema é identificado mas na maioria dos casos o/as educadores/as e professores/as não sabem como intervir sentido várias dificuldades, ao nível da seleção dos materiais, da organização do espaço, da dinamização das atividades, da gestão do grupo, da gestão do conflito e das interações.

O receio de provocar conflitos entre as crianças e, principalmente, com as famílias é uma das dificuldades indicadas tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico. Neste contexto começámos a estudar o papel do conflito numa perspetiva pedagógica, que, obviamente, faz parte integrante da pedagogia da diversidade. A conceção das instituições educativas como instituições uniformes, em que não existem conflitos é

uma ilusão. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças contém também uma dimensão de conflito que faz parte da construção do pensamento (Xesús Jares, 2002: 75).

São também vários os conflitos-dilemas a nível pessoal e profissional. Como refere Ana Paula Caetano (2011) os dilemas são situações de conflito interior, a nível das interações pessoais ou organizacionais, constituindo situações de instabilidade e imprevisibilidade. Apesar de muitas vezes estes serem indicados como dificuldades estes são também fatores que podem favorecer a realização de mudanças, levando à procura de novas soluções. Desenvolver uma atitude de questionamento, a nível da formação, tem sido uma das nossas principais finalidades.

A nível da investigação, estamos ainda numa fase de sistematização e análise dos muitos dados recolhidos a nível nacional e estamos a optar por nos centrar prioritariamente nos dados recolhidos em Santarém. Mas é um trabalho ainda em construção, que o grande número de horas de formação nos fez delegar para um segundo plano. Mas é um trabalho fundamental a ser concluído para melhor compreender a complexidade das variáveis em jogo e melhorar as respostas a dar em termos da formação e dos materiais a utilizar para apoio às práticas educativas.

Há ainda muito trabalho a desenvolver, numa área complexa, em que associada à variável género surgem muitas outras variáveis que nos levam à necessidade de uma melhor contextualização dos diversos dados recolhidos. Como fazer? Este é também um dos desafios que se colocam à dimensão investigativa que como é evidente não pode deixar de estar presente.

Reflexão final

> "A educação é a área ideal para a mudança de atitudes e de comportamentos. Os sistemas educativos, têm, portanto, um papel importante no acolhimento de oportunidades iguais para todos e no combate aos estereótipos; as escolas têm um dever de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de descobrir a sua própria identidade, potencial e interesses, independentemente das tradicionais expectativas ligadas a cada género." (EURYDICE, 2009 :119)

Das grandes questões que se colocam à investigação na educação das crianças pequenas podemos destacar: que condições para garantir coerência e qualidade educativa para todas e todos? Que estratégias para integrar a diversidade? Que formação (e

profissionalização) para responder às novas necessidades das famílias e das sociedades? (John Bennett, 2010).

E como fazer a investigação chegar aos profissionais e às profissionais? Esta questão implica pensarmos sempre - paralelamente - na produção de materiais que apoiem educadores e educadoras, professores e professoras; formadores e formadoras no seu trabalho, ajudando a promover uma reflexão mais atenta sobre as suas práticas educativas. Apesar da dimensão organizacional estar sempre presente nos Guiões construídos e no trabalho de formação realizado, sentimos a necessidade de organizar documentação específica sobre estas questões para apoiar o trabalho realizado a nível da gestão institucional. O mesmo relativamente ao trabalho com as famílias: apesar deste ser abordado é uma área que carece de ser mais estudada e aprofundada, na documentação a produzir e na formação a realizar. Há ainda muito trabalho a realizar e para o seu desenvolvimento sentimos a necessidade de um apoio mais efetivo para o desenvolvimento de investigação que apoie a produção de saberes sobre a forma como as questões de género devem ser trabalhadas numa perspetiva de educação para a cidadania desde a infância.

> "O conhecimento sobre os terramotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (…).Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade." (Paulo Freire, 2005:77)

Referências bibliográficas

Azevedo, Joaquim (2014) *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores* in Alves, J., Machado, J. (orgs). "Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, direção de escola e políticas educativas." Disponível em: file:///C:/Users/user/Desktop/sucesso%20escolar/Melhorar-a-escola_%20ebook

Bennett, John (2010) "Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance", *Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire, Revue Internationale d'Éducation*, Sèvre, nº 53, p. 43-55 (2010)

Caetano, Ana Paula (2010) "Os dilemas-tensão como núcleos de formação". In Estrela, Maria Teresa & Caetano, Ana Paula (org.). *Ética Profissional docente, do pensamento dos professores à sua formação.* Lisboa: Educa.

Cardona, M.ª João "Género e diversidade cultural: um desafio para o jardim de infância", *Infância na Europa* n. 23 p. 23- 25 (2012)

Cardona, Mª João (2011) "*Concepções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as"* Cardona, Mª João; Marques, Ramiro (Coord.), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245

Cardona, Mª João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta, Nogueira, Conceição (2010) *Guião de Educação. Género e Cidadania. Pré-escolar*, Lisboa: Ed. CIG

Cardona, Mª João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta, Nogueira, Conceição, Piscalho, Isabel (2011) *Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG

Dahlberg, Gunilla; MOSS, Peter; Pense, Alan *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas,* Porto Alegre; Artmed (2003)

EURYDICE (2010) *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Bruxelas : CE (2010)

EURYDiCE (2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelas: CE (2009)

Freire, Paulo *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Ed. Paz e Terra (2005)

Jares, Xesús . *Educação e Conflito*. Porto: ASA (2002)

Lipman, Mathew (1995), *O pensar na educação*, Petrópolis, Editora Vozes.

Moss, Peter (2008) «What future for the relationship between early education and care compulsory schooling?» *Research in Comparative and International Education*, v. 3, n.3, p. 224-234

Rosemberg, Fúlvia (1999) « Expansão da educação infantil e processos de exclusão ». *Cadernos de Pesquisa*. N.107. p. 7-40, jull

Rosemberg, Fúlvia (2010) "Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance brésilienne », *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres : CIEP, nº 53, pp. 119-129

Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso Escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. In *Psicologi*a, Vol. XV (1), pp. 67-92.

Vasconcelos, Teresa (2007) “Do discurso dos ´cantinhos` ao disciurso da ´oficina`, *Revista dois Pontos*, n.5, p.48

EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nanci Helena Rebouças Franco[144]

Introdução

O Brasil possui longa tradição de estudos sobre o negro que remonta ao final do século XIX e que ganha força no século XX, sobretudo na Sociologia e Antropologia, com o objetivo de compreender a realidade da população negra brasileira. Entretanto, a discussão sobre as relações raciais e educação se torna mais significativa a partir do final da década de 70, momento em que começa a estruturação dos programas de pós-graduação em educação (QUEIROZ, 2007). As pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil (E.I) são ainda mais recentes e vem crescendo gradativamente a partir do final da década de 90.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil (E.I.). A educação para a convivência com as diferenças se coloca como uma possibilidade de prática pedagógica promotora da igualdade na E.I, "concebida aqui como a "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013).

No que diz respeito a produção teórica produzida sobre a infância destaco Oliveira (2004) que mostra o tratamento diferenciado dado a bebês brancos e negros. Fazzi (2004) aponta que as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial. Cavalleiro (2000) discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola, além do tratamento diferenciado que elas recebem, o que contribui para minar a sua autoestima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial. Abramowicz (2012) destaca práticas educativas que possibilitem o exercício da infância. Do ponto de vista teórico-metodológico parte-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, tendo como técnicas de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, bem como depoimentos de professores, pais e

[144] Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Minho. E-mail: nancihrfranco@gmail.com

crianças da E.I. Inicialmente teremos um breve panorama das pesquisas que tratam sobre relações raciais na E.I e sua articulação com as políticas públicas implementadas a partir do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Posteriormente uma abordagem sobre a importância da escola no processo de construção de identidade étnico-racial da criança, especificamente da criança negra. Finalmente uma discussão sobre a necessidade de uma educação para as relações raciais, a partir dos depoimentos de pais e professores de crianças pequenas. Educar para as relações raciais propicia trabalhar a autoestima das crianças, fortalecer o seu processo de construção de identidade étnico-racial, construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora na construção de uma sociedade plural; sendo assim, se coloca como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e consequentemente no espaço da escola. Educar para as relações raciais deve ser compromisso político de todos – Estado, Movimentos Sociais, Universidade, Escola, Comunidade, Família, pois, como diz o provérbio africano: "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança".

As pesquisas que tratam sobre relações raciais na Educação Infantil

No que diz respeito a produção teórica sobre as Relações Raciais na Educação Infantil destaco alguns autores a partir da década de 90. Godoy (1996) na sua dissertação de mestrado mostra que as crianças na faixa etária de cinco a seis anos tratam a cor da pele como uma das principais características físicas e que as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar e/ou assumir seu pertencimento étnico-racial. Dias (1997, 2007) com estudos que enfatizam a diversidade étnico-racial e práticas promotoras da igualdadfe racial na Educação Infantil, formação de professores e curriculo. Rosemberg (1999), aponta que o índice de retenção de crianças negras é maior que o das brancas desde a pré-escola; ela mostra que a predominância absoluta de crianças, com sete anos ou mais, ainda na pré-escola é de negras, chegando a 63,5% e em relação às crianças brancas o percentual cai expressivamente para 36,5%.

Na década seguinte Cavalleiro (2000) discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola, além do tratamento diferenciado que elas recebem, o que contribui para minar a sua auto-estima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial. Oliveira (2004) analisa as práticas educativas em uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP) e mostra o tratamento diferenciado dado a bebês brancos e negros. Fazzi (2004) aponta que as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial. Damião (2007) que investigou como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo

de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro, em Salvador-BA, inclusive experiências educacionais que se configuram naquela territorialidade. Abramowicz (2012) destaca práticas educativas que possibilitem o exercício da infância. Esses estudos refletem o próprio interesse em pesquisas que tratam sobre E.I no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas.

Bueno (20--), fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil, constata que alguma afirmações se repetem, a saber: entre 3 e 5 anos a, criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo o fenótipo que mais agrada e o que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se sentem confortáveis em sua condição de brancas, frequentemente explicitam que branco é bonito e preto é feio e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo; crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, raramente reagem à colocação de que preto é feio e revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele – quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia; a criança negra parece mais atenta à diferença racial do que a branca.

Os estudos acima corroboram a importância da educação para as relações raciais na educação infantil, ou seja, uma educação para uma convivência entre as diferenças. Nesse sentido, as creches e/ou escolas são espaços significativos porque é onde as crianças tem acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental.

A importância da escola no processo de construção de identidade étnico-racial da criança negra

Para iniciar essa discussão vou utilizar uma história contada por Romão no texto "O educador, a educação e a construção de auto-estima positiva no educando negro" (2001):

> A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto.
>
> Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo:
>
> Aluna negra: "Me desenha bem bonita hein..."

> Aluna branca: “Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhar branca”. A professora fica em silêncio.

O que você faria diante uma situação como essa? No texto a autora conta que a professora ficou em silêncio, como a maior parte dos professores certamente ficariam. Afirmar isso não significa culpabilizar o professor pelos silêncio diante as questões étnico-raciais, mas refletir sobre duas condições que entravam e/ou dificultam a prática pedagógica desses profissionais: a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais na formação inicial e/ou continuada dos professores; a opção religiosa desses professores que demonizam o patrimônio cultural afro-brasileiro; e isso é demonstrado pela exclusão desse patrimônio, além da dificuldade em entender que as religiões de matriz africana (Candomblé, Umbanda) são parte integrante da história e cultura africana e afro-brasileira e como conhecimento deve ser partilhado no espaço da escola laica.

É na escola - enquanto lócus do saber formal - que as crianças passam a maior parte do tempo – aprendendo a historiografia oficial que via de regra ressalta a figura do herói, bom, belo e branco em detrimento do patrimônio cultural de outros povos – negros, indígenas. Isso influencia a auto-estima e consequentemente o processo de construção da identidade étnico-racial das crianças negras (e brancas), causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidos socialmente. Certamente isso não ocorre apenas no âmbito escolar, mas, a escola ao referendar o discurso hegemônico, marginaliza um grande contingente das crianças que não se reconhecem no discurso que é instituído - um discurso que não leva em conta história de vida, raça, gênero, classe social. E a partir disso, as crianças brancas respaldadas com a omissão advinda da escola, e também da família se sentem no direito de tratar o outro, o diferente, como inferior. E isso impacta também no processo de construção de conhecimento, haja vista os inúmeros estudos que tratam especificamente do fracasso escolar de crianças negras.

Cabe ressaltar que dentro das creches e/ou escolas é possível o desenvolvimento de ações que ajudam a garantir que a discussão sobre as questões étnico-raciais comecem a fazer parte do cotidiano, ajudando a desconstruir as ideias equivocadas cristalizadas ao longo dos anos. Entre elas podemos destacar: inserção da questão racial no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o fortalecimento da comunidade escolar a partir de um processo de sensibilização de gestores, professores, funcionários de apoio e toda a comunidade no entorno da escola, uma vez que a discussão de um patrimônio cultural que é plural interessa a toda a sociedade brasileira. Aliado a isso, criação de grupos de estudos, palestras, seminários, promovidos pela própria escola e que devem contar com apoio

gestores das secretarias municipais/estaduais/federais de ensino; desenvolvimento de material didático-pedagógico onde o negro seja retratado com a multiplicidade de possibilidades que se apresentam na sociedade: tendo uma família, ocupando diferentes papéis, enfrentando o preconceito - isso passa pelo acesso a produção elaborada nas universidades, nas instituições do movimento negro organizado: livros, textos, mapas da África, vídeos, CD's que possam contribuir para o desenvolvimento de materiais que ajudem na construção de auto-estima positiva da criança negra e no respeito aos diferentes pelas demais crianças; resgate da história de negros - dando nome, sexo e pertinência racial a pessoas que são referência na construção da história do nosso país, a saber, Zumbi dos Palmares, Abdias do Nascimento, André Rebouças, Clementina de Jesus, Elisa Lucinda, Lélia Gonzáles, Manuel Quirino, Mestre Didi, Solano Trindade, Mãe Stella, entre outros; conhecer Instituições e experiências que trabalham na perspectiva da educação para as relações raciais. A partir dessa instrumentalização, do professor e demais profissionais de educação, bem como da família, fica mais fácil desenvolver um trabalho significativo com as crianças pequenas, levando em consideração a matriz africana, normalmente invisibilizada no espaço da escola. Diante o exposto questionamos: Quais os desafios para se pensar na educação para relações étnico-raciais na educação infantil?

Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil

> "Quem não se vê não se reconhece.
> Quem não se reconhece não se identifica.
> Quem não se identifica, não se ama, tem baixa auto-estima e se desinteressa por tudo o que representa a educação formal. " (OSWALDO FAUSTINO)

Educar para as relações étnico-raciais é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente na educação infantil. Para tanto, o trabalho em sala de aula passa por estratégias pedagógicas que ao trabalhar a auto-estima das crianças pequenas, fortalece o seu processo de construção de identidade étnico-racial, propiciando relações sociais mais harmônicas entre os diferentes. São estratégias simples que podem ser usadas no cotidiano da escola, construídas a partir dos conhecimentos prévios e dos interesses das crianças, levando em consideração as especificidades locais e com a utilização de recursos normalmente já existente na própria escola, além da necessidade da parceria entre a escola e a família.

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (arvore genealógica, retrato, auto-retrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, entre outros. Essas estratégias se apresentam como momentos significativos de resgate da ancestralidade, da história do seu lugar, de discussão dos preconceito, entre outros. E cumprem o seu papel de propiciar momentos onde as diversidades se apresentam no espaço da sala de aula.

A professora M (2016) reforça a crença de que não há conflitos étnico-raciais na E.I "Eles são muito pequenos, brincam todos juntos. Não fazem diferença entre si", o que é um equivoco já demonstrado pelas pesquisas citadas anteriormente. Segundo a referida professora não há necessidade de trabalhar a questão étnico-racial com os seus alunos porque não tem alunos negros. Já o Professor J (2015) afirma "Sinto a necessidade de trabalhar com a questão racial, em uma escola de maioria negra, mas, não sei por onde começar". A formação inicial e/ou continuada é um caminho para a professora M. perceber que trabalhar um patrimônio cultural que é plural é uma necessidade e obrigação do ponto de vista legal, independente do pertencimento étnico-racial dos seus alunos. Já o professor J. teria acesso a materiais didático-pedagógicos que o ajudariam a construir práticas educativas promotoras da igualdade racial.

A menina V. (4 anos) afirmou: "Eu não quero ir pelo sol para não ficar mais pretinha. Senão os meus coleguinhas não vão gostar mais de mim". Fico imaginando se ela tivesse uma professora como a... do livro Luanda Filha de Iansã (Lia Zatz) que contasse para ela as histórias da Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), Betina (Nilma Lino Gomes), Uana e Marrom de Terra (Lia Zatz), O Diário de Dandara (Claudia Lins e Elis Lopes), Pretinha, eu? (Julio Emilio Braz), Bruna e a Galinha D'Angola (Gercilga de Almeida), entre outras, o que será que aconteceria? No mínimo ela iria mergulhar num mundo onde o personagem negro é visto de forma positiva, em alguns momentos vivenciando as vicissitudes da vida, mas fortalecendo a sua auto-estima e sua identidade étnico-racial. São obras que quebrando paradigmas, são capazes de retratar o cotidiano dessas meninas com as suas especificidades: sua história, sua família, seus amigos, sua escola, seu bairro. Histórias como essas, modelos positivos de negritude, podem ser desdobradas em recontos, desenhos, teatro, desfiles de moda, poesia, entre outros. E propiciam as crianças mergulhar num mundo que também é seu e que elas normalmente desconhecem.

Já o menino Y. (5 anos, 2016) diz que o coleguinha o chamou brincando de macaco. As 'brincadeiras" feitas entre as crianças mexem com a auto-estima das crianças negras, o que as faz engrossar o número de crianças que fracassam na escola e que são majoritariamente meninos. Com o menino Y e seus coleguinhas faço diversos contrapontos – quem sabe uma bela contação de história do livro Os Reizinhos do Congo (Edimilson de Almeida Pereira) ou Manu da noite enluarada (Lia Zatz)? Livros que são momentos de mergulhar em histórias de outros meninos negros, em suas memórias, cultura e tradições, que são fundamentais para o fortalecimento de sua identidade étnico-racial.

Para as crianças V e Y, para os seus pais e dos coleguinhas de turma: quem sabe conhecer a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió em Salvador e brincar/dançar numa roda de capoeira no Pelourinho? Participar de uma oficina de trançado de cabelo com a Negra Jho ou outras trançadeiras no Pelourinho, na Av Sete ou mesmo na Liberdade? Assistir o filme Kiriku e a feiticeira? Kiriku e os animais selvagens? Kiriku - os homens e as mulheres?

Conclusão

A pesquisa bibliográfica e documental e empirica, revela alguns achados, a saber: as crianças percebem a diversidade racial e fazem hierarquizações por conta do pertencimento étnico-racial; além disso, as crianças negras apontam conflitos étnico-raciais. Os professores da E.I. majoritariamente silenciam e/ou não vêem a necessidadede de discussão da questão étnico-racial nessa etapa da educação básica, a despeito do que está explicito na Lei 10.639/03. A escola tem um papel fundamental no processo de construção de identidade étnico-racial das crianças por ser o espaço onde as mesmas tem acesso ao patrimonio cultural da humanidade. A educação para as relações raciais é fundamental desde a E.I uma vez que desde essa etapa as crianças passam por constrangimentos por conta do seu pertencimento étnico-racial.

A educação para as relações raciais propicia contemplar a Lei 10. 639/03, ao trabalhar a auto-estima das crianças, fortalecer a sua identidade étnico-racial e consequentemente o seu processo de construção de conhecimento. Além disso, possibilita construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora na construção de uma sociedade plural; sendo assim, se coloca como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes no espaço da escola de educação infantil. E complemento com as DCN's (2004) convidando a todos questionar as suas certezas, conhecer as distintas culturas que entraram na formação do povo brasileiro, uma vez que **"**a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e

negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime."

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil; alguns aportes In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade:** aspectos jurídicos, políticos, conceituais. São Paulo: CEERT, 20012

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas.** Disponivel em: <http://www.ceert.org.br/src/pdf/maria-aparecida-silva-bento.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10 639.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 jan. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato 2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar***:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro-Salvador.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil.** Três Escolas. Uma questão. Muitas respostas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007

GODOY, Eliane Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Carlos, 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. A pesquisa sobre o negro no ensino superior no norte-nordeste do Brasil. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) **Formação do Pesquisador em Educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

ROMÃO, Jeruse. O Educador, a educação e a construção de auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados: São Paulo, n. 107, jul.1999.

O ENSINO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM INSTRUMENTO NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO

Juliane Rembis Costa Golinelli[145]

Introdução

Basear-se no fato do Brasil ser um país caracterizado pelo pluralismo racial e étnico é condição elementar a ser levada em consideração para o desenvolvimento de um ensino que privilegie a educação das relações etnicorraciais e em consequência a diminuição do preconceito e discriminação racial. Nos últimos anos tem se intensificado as produções acerca da temática em questão, podemos citar entre alguns estudos os de Paulo Vinicius da Silva (2011); Luiz Carlos Paixão da Rocha (2011); Fúlvia Rosemberg (2012). E como algumas ações do governo brasileiro: A lei federal n.º 10.639 de 2003, resultado da intensa luta do Movimento Social Negro que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 1996) tornando obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo da educação básica pública e particular, ou seja, desde a educação infantil, ensino fundamental, até o ensino médio (de zero a 17 anos) e institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra; Parecer 003/2004 que subsidia a proposta curricular das práticas pedagógicas e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004a); Lei 11.645, de 2008, que inclui a temática dos povos indígenas à Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004b); Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais de 2009; Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais de 2006; A coleção História Geral da África[146] de 2010; Educação

[145] Universidade Federal do Paraná. E-mail: julirembis@hotmail.com

[146] Em 1964 a UNESCO deu início a um projeto que devia contar a história da África através da perspectiva dos próprios africanos. Passados quase 30 anos de trabalho e com a participação de 350 cientistas coordenados por 39 especialistas, dois terços deles africanos, estavam disponíveis os 8 volumes (quase dez mil páginas) traduzidas para o inglês, francês e árabe nas décadas de 1980 e 1990. Para disseminar entre a população brasileira esse novo olhar sobre o continente, a UNESCO no Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), viabilizaram a edição completa em português da Coleção, considerada até hoje a principal obra de referência sobre o assunto. O objetivo é complementar a formação

Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 de 2005; Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial de 2012; História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil de 2014.

No entanto, passados mais de dez anos da promulgação da Lei 10.639/03 percebe-se que ainda existem muitas barreiras para sua efetiva implementação. Um dos intuitos desses documentos de naturezas distintas, ordenatória e orientadora, atendendo às antigas reivindicações dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, é provocar a mudança no olhar sedimentado que se tem do lugar que o negro e o indígena ocupam na história, trazendo uma nova abordagem que proporcione uma melhor reflexão sobre as relações raciais nos espaços escolares, contribuindo também para o reconhecimento da identidade da criança e do jovem afro-brasileiro e indígena na sua formação enquanto cidadão com direitos igualitários.

Embora o Brasil já tenha galgado ações de transformação como a regulamentação de políticas afirmativas[147], ainda é preciso trilhar um longo caminho, que tem na escola um dos pontos de partida cruciais para a potencialização dos resultados de implementação efetiva, pois segundo Rocha (2011, p.37) "Perpassa pelos bancos escolares uma névoa ideológica 'quase imperceptível' de sustentação à crença de inferioridade do grupo negro e de naturalização das desigualdades." As medidas governamentais em consonância com as reinvindicações dos movimentos sociais devem encontrar na escola, um terreno fértil para desconstrução desta ideologia de dominação racial.

Cabe aqui uma explicação ao que se refere sobre o termo raça:

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004b, p.5).

brasileira em relação ao continente africano e sua influência na construção da identidade nacional. (MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-sp-1590367771?id=16146).

[147] Aqui como um exemplo, o sistema de cotas raciais.

Para Rocha (2011, p.33), "Sem a ingenuidade de colocar na escola toda a responsabilidade da superação do racismo, os defensores da nova legislação entendem que este é um espaço privilegiado de intervenção." Não se pretende delegar todo o trabalho somente à escola, porém entende-se que ela se constitui de um *locus* poderoso de articulação, que pode tanto contribuir para o reforço de certos estereótipos já comumente naturalizados, como também orientar a mudança de perspectiva trazendo à luz outros direcionamentos.

Objetivos

Sendo o estágio supervisionado na educação infantil um dos requisitos para a obtenção do grau de Pedagogo[148], pautamos o projeto de intervenção na temática da educação das relações etnicorraciais, para ser aplicado na turma do maternal III com crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Por considerarmos diante de tudo que já foi exposto a relevância da inclusão desta temática o mais cedo possível dentro da educação básica, salientamos que:

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL, 2009, p.49).

Dessa forma visando à importância deste assunto e observando que durante o período de estágio, não houve nenhum trabalho que fosse direcionado a esta temática pelas professoras da turma, sugeri o tema a elas que me disseram que realmente era uma temática que teriam que trabalhar, porém ainda não haviam organizado e nem decidido quando, mostrando que seria algo interessante para o grupo e que se tratava de uma demanda por parte da mantenedora. Com vistas a uma educação que valorize o pluralismo, a multiculturalidade e diminua os preconceitos e estereótipos construídos social e

[148] No Brasil o curso de Pedagogia habilita tanto para o trabalho na coordenação pedagógica como para a docência da educação infantil até a primeira fase do ensino fundamental, ou seja, de zero aos onze anos.

historicamente, essa proposta embora muito simples se mostra como uma possibilidade na luta pelo respeito à diversidade.

O planejamento com proposição de práticas e vivencias a serem desenvolvidas no decorrer de três dias de intervenção possuíam os seguintes objetivos:

-Ampliar os conhecimentos sobre a própria cultura e sobre outras, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização à diversidade de manifestações culturais.

-Observar principalmente a cultura africana e suas influências em nossa cultura.

-Ampliar os conhecimentos sobre si e o outro, a partir de características biológicas, psicológicas e culturais, reconhecendo-se como único no grupo.

-Representar o próprio corpo estabelecendo relações espaciais por meio de diferentes linguagens: corporal, plástica, musical, cênica, entre outras.

-Utilizar de materiais diferentes para se reconhecer.

-Vivenciar situações envolvendo diferentes manifestações culturais, conhecendo, gradativamente, algumas dessas manifestações.

-Conhecer manifestações inclusive folclóricas de outras culturas.

Metodologia

Atendendo ao exposto na legislação e fundamentada no referencial teórico exposto, foram realizadas algumas atividades na ocasião do estágio com o intuito de despertar nas crianças o respeito ao outro, entendendo que todos são diferentes, mas que todos merecem ser respeitados em sua diversidade e a aproximação à cultura Afro-brasileira. As principais atividades envolveram a problematização em relação às diferenças físicas sob vários aspectos, conhecimento de elementos oriundos da África e apreciação de componentes da cultura Afro. Os relatos a seguir referem-se ao primeiro dia, o qual me utilizando de uma mala, tiramos de dentro dela um fantoche de leão para contar algumas histórias sobre a África (*Figura 1*).



Figura 1: Roda de conversa com o fantoche de leão.

Ao mostrar o fantoche do leão muitas crianças demostraram reconhecer que animal era, então questionei se eles sabiam onde este animal vivia, as respostas foram as mais variadas:

> "*Na casa do meu tio tem um desse*." (M. 3 anos) [149]
> *"Eu já fui na casa do leão".* (D. 4 anos)

O menino que disse que o tio tinha um leão, provavelmente se referia a um animal de pelúcia e quanto à resposta da menina que havia dito já ter ido à casa do leão na realidade ela fazia referência ao jardim zoológico.

Então eu disse que o leão vinha de um lugar chamado África e lhes mostrei um mapa para que eles visualizassem onde estávamos e onde era a África, muitos ficaram curiosos e a fala quase unânime foi

> *"Quero ir lá". (B. 3 anos)*
> *"Vou pedir para a minha mãe me levar lá". (C. 3 anos)*

Durante o decorrer da atividade as crianças mostraram-se muito participativas e a cada descoberta que faziam sobre a África ficavam mais curiosas, demostrando um acolhimento muito grande em relação aos elementos da cultura africana. Dentro da mala também continham imagens de outros animais, comidas, utensílios e músicas de origem africana (*Figura 2*) muito conhecidos e utilizados aqui no Brasil.

[149] Os nomes das crianças foram abreviados para preservar a identidade das mesmas.



Figura 2: Mostrando elementos da África e da cultura Africana.

Ao final da atividade, solicitamos que as crianças desenhassem (*Figura 3*) o que mais haviam gostado dentre tudo que haviam ficado sabendo sobre a África.



Figura 3: Desenhando o que mais gostaram.

Alguns desenharam as comidas de origem africana, outros desenharam animais, como o leão, a zebra e a girafa. Mas o que mais me chamou a atenção foi um menino que desenhou uma criança negra, quando o questionei sobre o motivo dele ter feito aquele desenho sobre o que mais teria gostado sobre a África a resposta foi:

"Porque ele é meu amigo". (J. 4 anos)

A fala dele demonstra claramente que ele reconhece as diferenças físicas existentes entre as pessoas, pois o pintou com lápis de cor marrom, contudo estas diferenças não significam um impedimento no relacionamento dele com o outro.

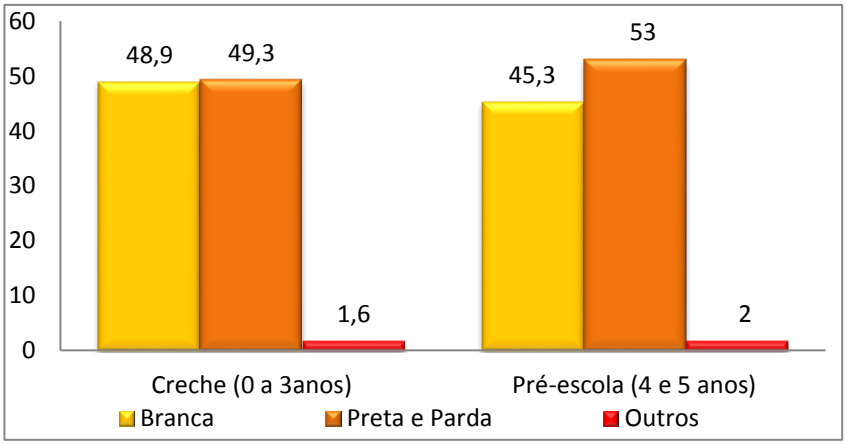
Resultados e discussões

Como parte integrante do trabalho social ao qual a escola está encarregada, pressupõe-se um trabalho que valorize a identidade, tendo em vista a singularidade de cada indivíduo. A criança desde pequena vai se constituindo enquanto cidadão, nas vivencias com outras pessoas a sua volta e no ambiente em que está inserida. São os costumes, as ideologias, as normas sociais que influenciarão diretamente na formação da identidade de cada um. Concordamos com Patrícia Maria de Souza Santana que afirma:

> É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significado a tudo que a cerca. "Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período". (SANTANA, 2006, p. 31).

Verificando as matrículas na etapa da Educação Infantil podemos comprovar a diversidade existente nas instituições de educação infantil, observemos o gráfico a seguir em relação ao número total de matrículas (7.222.965) e os números correspondentes às crianças declaradas por cor/raça em porcentagem:

Crianças matriculadas na educação infantil no Brasil
no ano de 2010 por cor/raça em (%)[150]



Fonte: Censo demográfico de 2010 (IBGE). Dados tabulados pela autora.

Da quantidade total de crianças matriculadas na creche (2.575.954), o que corresponde a crianças entre zero e três anos de idade, 48,9% são crianças brancas,

[150] A cor/raça foi autodeclarada pelos respondentes da pesquisa. Amarelos, indígenas e não declarados foram agrupados para melhorar a visualização. Os dados de matrícula correspondem à rede pública e particular de ensino. Os valores correspondem à população urbana e rural.

enquanto crianças pretas e pardas formam um total de 49,3%. Não declaradas, amarelas e indígenas formam apenas 1,6% do total. Já em relação à pré-escola que corresponde a crianças na faixa entre quatro e cinco anos, de um total de 4.647.011 crianças matriculadas, 45,3% são crianças brancas, as pretas e pardas 53% e as amarelas, indígenas ou não declaradas formam um total de 2%. Podemos notar que a maioria das crianças matriculadas em toda a educação infantil não corresponde a crianças brancas, mas sim às crianças pretas/pardas. Fúlvia Rosemberg (2012, p.37) explica que "O modelo de expansão da educação infantil adotado em certas regiões brasileiras provocou o fato de ser a educação infantil pública, dentre todos os níveis de ensino, aquela que apresenta maior focalização na pobreza". E ainda acrescenta que "Isso acarreta, no território nacional, o fato de que a intensa maioria de crianças na rede pública é negra".

Com este cenário, é imprescindível que a educação infantil adote práticas que promovam tanto o respeito à diversidade quanto busquem a eliminação do preconceito que muitas vezes nesta idade a criança já começa a sofrer ou mesmo a praticar. Assim:

> Considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo – compreendido como conjunto de práticas pedagógicas – deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a educação infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação. (TRINIDAD, 2012, p.120).

Nesta perspectiva, a implementação da educação das relações etnicorraciais deve estar presente inclusive no currículo na educação infantil, levando sempre em consideração as especificidades inerentes a esta etapa da educação, todavia tendo em vista que:

> As instituições de educação infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos. O fato de as crianças ingressarem cada vez mais cedo e permanecerem por mais tempo nessas instituições aumenta a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral, portanto, com uma visão ampla de educação. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil

> entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças. (CARVALHO 2012, p.90).

Dentre estas ações é pertinente que haja uma revisão inclusive no material didático utilizado para trabalhar com as crianças. Embora no Brasil, o mercado editorial, mais especificamente em relação aos livros didáticos, tenha realizado mudanças ainda muito limitadas em suas produções, infelizmente ainda operacionaliza-se um material que alimenta as formas de preconceito e o discurso racista, mesmo que de maneira implícita. Neste sentido Paulo Vinicius Baptista da Silva (2011, p. 142) salienta a importância de "[...] uma série de outras medidas, fiscalizar e analisar o material didático utilizado na escola, com vistas a não permitir a difusão de conceitos racistas".

Segundo Flávia Carolina da Silva (2016, p. 33) "os livros didáticos especificamente são utilizados, sobretudo no Ensino Fundamental. Entretanto, há uma tendência em utilizar sistemas de apostilamento na educação infantil e que, por óbvio, seguem a lógica dos livros didáticos." Lógica esta que por vezes reproduz formas de discriminação e colocam o negro, ou o indígena de maneira estereotipada tanto nos textos quanto nas imagens que os ilustram.

Conclusões

As conclusões que podemos chegar após estas práticas, apontam a necessidade de uma grande mobilização por parte de toda a equipe pedagógica envolvida na dinâmica das instituições de educação infantil (não somente, mas neste caso em especial). É preciso que o pedagogo traga para as discussões com a equipe de professores os textos de referência sobre a temática etnicorrracial, bem como tenham conhecimento da legislação vigente e procurem incorporar no planejamento elementos que vão ao encontro do que os documentos norteadores indicam, ou seja, promovam a diminuição do preconceito e aumentem o respeito pela diversidade.

Outro aspecto importante, embora como bem se sabe difícil, é o trabalho com as famílias, de forma a envolvê-las nas discussões acerca do tema e buscando formas de envolvê-las nos projetos desenvolvidos.

As práticas promotoras da igualdade racial precisam estar presentes cotidianamente, no cuidado com as palavras, materiais, músicas e demais recursos multimídia, brinquedos e brincadeiras, nos elementos constantes em classe. É preciso que as crianças se reconheçam nos ambientes em que frequentam, nos brinquedos com que brincam, nas músicas que cantam e dançam. Nesta idade às crianças já percebem e reconhecem as

diferenças físicas entre elas, dessa forma evidencia-se a importância de que desde a educação infantil sejam realizadas ações que promovam o respeito, pois se encontra em construção a formação da identidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003.Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004, e Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004a.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 81-97

CEERT. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

IBGE. Censo demográfico de 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao número de crianças matriculadas na educação infantil no Brasil no ano de 2010 por cor/raça em porcentagem. Disponível em: <htt://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a lei 10.639/03. In: COSTA, Hilton & SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. (orgs). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p.11-46.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília : SECADI 2006. p. 31-51.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton costa & SILVA Paulo Vinícius Baptista da. (orgs). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

SILVA, Flávia Carolina da. A educação das relações etnicorraciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015). 2016. p. 213. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, Brasil.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade etnicorracial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 119-137.

A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRA

Ana Celia da Silva[151]

Introdução

Gostaria de iniciar esse texto citando a seguinte narrativa baseada em fatos reais:

> Até então as mulheres da zona rural não conheciam "as mil utilidades do bom-bril" e, para fazer brilhar os alumínios, elas trituravam tijolos e com o resultante faziam a limpeza dos utensílios.
> A ideia me surgiu quando minha mãe pegou o preparado e com ele se pôs a tirar da panela o carvão grudado no fundo.
> Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna.
> Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. (GUIMARÃES, 1989, p.69)

Esse fato categoriza como auto-rejeição explícita, ou seja, o desamor, a recusa a aceitar-se enquanto tal, conceituado pelo senso comum como "*racismo as avessas*", constitui-se no produto da internalização de uma representação que transforma as diferenças em desigualdades e cujas conseqüências, além da não aceitação da própria diferença estigmatizada, é também a rejeição ao seu outro assemelhado, constituindo dessa forma um obstáculo de difícil transposição, para que esse indivíduo ou grupo venha a unir-se e organizar-se politicamente na obtenção dos seus direitos humanos e de cidadania.

As representações sociais têm um papel significativo na modelagem da diferença, na condução das nossas atitudes e formas de agir, recalcando ou supervalorizando as diferenças, promovendo em conseqüência nos indivíduos representados atitudes de auto-rejeição e dissociação grupal e atitudes de sobre- valor das suas diferenças hierarquizando as demais.

[151] Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, apud SÁ, 1996, p. 181).

A escola, os materiais pedagógicos, as representações que professores/as, funcionários, colegas, têm do seu outro não assemelhado, podem contribuir, em grande parte, para a internalização de estigmas, preconceitos, juízos, que vão formar no indivíduo uma percepção negativa de si, do seu grupo e dos seus valores, bem como o preconceito, a discriminação e a exclusão no grupo dele diferenciado.

Na representação social do negro e do indígena, entre outros, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa, estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utiliza para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior.

É necessário observar que as representações sociais que o professor/as tem dos seus alunos, dos pais dos seus alunos, podem influenciar, em grande parte toda a sua prática pedagógica e a expectativa que possam ter em relação aos seus alunos, pais e sua comunidade.

Contudo, as representações sociais podem sofrer transformações, uma vez que os "*universos socialmente construídos modificam-se transformados pelas ações concretas dos seres humanos*" (Berger/Lukmann, 1976, p. 154) e muitas ações dos movimentos sociais na sociedade brasileira vêm concorrendo para essa transformação.

Ideologias estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro e do indígena, entre outros, presentes no conceito modelado na representação social, podem se revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos parciais, coexistindo em um estado de mútua acomodação, substituindo a exclusão pelo respeito e cooperação.

Para tanto é preciso que o professor desenvolva algumas condições desconstrutoras das representações modeladas negativas em relação às diferenças, tais como:

a) Ter uma expectativa positiva em relação aos seus alunos;
b) Dar aos alunos, para que a sua cultura e história possam penetrar na sala de aula, nos conteúdos, nos currículos;
c) Reconhecer, respeitar e trabalhar com as diferenças em sala de aula;
d) Trabalhar os conflitos e não invisibilizá-los;

e) Avaliar-se quanto a sua identidade étnico-racial e cultural, entre outras;

f) Conhecer e desenvolver as determinações da Lei 10.639/03 e suas diretrizes;

g) Ter a formação continuada como meta profissional.

Apresento a seguir dois exemplos de como o livro didático pode expandir representações negativas acercadas diferenças, através dos versos dessas poesias:

A borboleta

De manhã bem cedo
Uma borboleta
Saiu do casulo.
Era parda e preta.
Foi beber no açude.
Viu-se dentro da água.
E se achou tão feia
Que morreu de mágoa.
Ela não sabia
-boba! Que Deus deu
Para cada bicho
A cor que escolheu.
Um anjo a levou,
Deus ralhou com ela,
Mas deu roupa nova
Azul e amarela.
(Odilo Costa Filho. Livro Aprenda comigo, 2ª série, p. 12).

Coisas de curumi

Curumi nasceu tapuia,
Mas não gosta de ser tão moreno
Curumi tem cabeça de cuia,
Diz: Eu quero ser inglês!
Curumi compra gravata
E cachimbo redondo, pequeno,
Deixa o aimpim, come batata,

Veste terno completo, xadrez.
Desse jeito caminha na rua.
Pensa mesmo, que é lorde ou marquês.
O nariz quase espeta na lua,
Vai tal qual um galinho pedrês.
(Bebiano. Livro: Coisas de Criança, p. 72, José Olympio, 1973)

Essas representações foram desconstruídas através da prática pedagógica de uma professora de escola comunitária e de uma aluna do curso de pedagogia da UNEB, Campus I, da seguinte forma:

A borboleta

De manhã bem cedo
Uma borboleta
Saiu do casulo.
Era parda e preta.
Foi beber no açude
Viu-se dentro da água
Sentiu-se ônix, ébano,
Azeviche e jaboticaba.
Ai entendeu
Tão linda era
Porque as crianças
Queriam pegá-la
Pra brincar com ela.
(Crianças da Professora Eliete da Escola Mãe Hilda)

Coisas de Curumi

Curumi nasceu tapuia
E tem orgulho da sua cor
- Curumi com muita alegria diz:
Eu gosto de ser tapuia!
Curumi usa colar
E fuma cachimbo da paz,
Serena

Não dispensa um bocado de aimpim,
Veste tanga e usa penas coloridas.
Desse jeito caminha na floresta,
Pensa mesmo que é cacique ou Page.
(Elisabete Santos de Jesus)

Vemos assim que a correção dos estereótipos, um dos objetos da representação social internalizados na nossa consciência, que não corresponde à sua percepção real, é um passo para a transformação da representação modelada negativamente.

Outras formas de desconstrução da representação social constitui-se em trazer para a sala de aula o cotidiano, os valores culturais, a religiosidade dos alunos, evidenciando a sua importância distinguindo e valorizando as suas diferenças.

O conto, os mitos, os provérbios, as adivinhações, as letras de músicas, podem constituir-se em recursos para a elaboração de atividades das diversas disciplinas. A professora, o professor pode utilizar esses recursos não apenas como incentivo para a aprendizagem, mas como elemento construtores da aprendizagem. Como exemplo apresento o conto de Ossain, da cultura africana dos Nagôs, que apresenta várias condições para a eleboração de atividades pedagógicas.

Ossain, o protetor das folhas[152]

Era uma vez, no princípio de tudo. Assim que Orunmilá chegou para participar no construção do mundo, ele procurou alguém para ser seu ajudante.

O ajudante que lhe conseguiram foi Ossain. Ossain foi para o campo para começar seu trabalho. E levou também Ogum para ajudar nesta empreitada. Ogum, já ia à frente com o facão pronto para limpar o caminho pelo mato. Assim que ele segurou firme para cortar a primeira planta, Ossain gritou: - Ewê ô Ewê ô! Pode parar, pode parar!

Ossain põe a mão no chão e leva até a cabeça. Saúda a planta que está diante dele e diz: Ogum,vamos parar por aí. Esta planta é folha da costa. Ela serve para curar ferimentos. Vamos adiante, disse Ossain, e continuaram no mesmo caminho. Ogum segura o facão com força. Ossain grita: - Não, não,

[152] Livro: Ilê Ifè – O Sonho do Iaô Afonjá (Mitos Afro-Brasileiros)
Conto: Ossin, O Protetor das Folhas
Autores: Vanda Machado e Carlos Petrovich
Editora: EDUFBA/2000

não esta aí também não. Não vê que é inhame, nossa comida preferida? Esta é a planta que contém maior quantidade de ferro.

É bom para curar anemia. Agora vamos adiante, esta não pode ser arrancada, conclui.

Outra intenção de cortar uma erva e um outro grito se levanta no mato. – Não! Esta daí não! esta é a mamona. Ela serve para dor de cabeça. É assim: quando a cabeça dói a gente cobre a cabeça toda como um capacete, deita, descansa um pouquinho e logo fica curado sem dor nenhuma. Ogum ergue novamente o facão e Ossin interrompe o gesto com rapidez – Esta também não. Esta é aroeira serva para gargarejar. Cura qualquer inflamação. Vamos adiante.

Ogum para perto de uma árvore. – Ah! Esta aí eu já sei. Esta aí é minha casa, a minha roupa. Esta é o dendezeiro que dá folhas para cobrir as casas, que dá frutos, que se transformam em azeite. Que se faz até óleo para os cabelos. Esta não corto de jeito nenhum.

- E estas plantinhas aqui? Perguntou Ogum. – Estas é que não se pode cortar mesmo. Sabe o que é isto? É capeba. É folha de Iyá. O sumo desta folha misturada com mel cura qualquer mal de fígado.

E esta pode tirar? Insistiu Ogum. – Esta aqui nem pensar. Respondeu Ossain. Esta é alfavinha de cobra, o melhor remédio para os olhos. É só pingar umas gotinhas e a dor passa logo. Esta folha é de muita serventia.

E esta aqui? Falou Ogum, já meio desanimado. Esta aqui? Apontou Ossain. Esta é das minhas (sai cantando). Té, te, te, mi aghé mirô. Laiye, laiye.

Té, te, te mi aghé miro. Laye eghe.

Na verdade a situação estava ficando difícil. Era melhor falar diretamente com Orunmilá e lá se foi Ossain. E Ogum o foi seguindo de perto. Os dois pararam em frente a Orunmilá. Veja bem senhor. Falou Ossain. Eu pensei que podia fazer o trabalho que me foi recomendado. Mas veja bem. Como vou arrancar plantas tão necessárias? Vou sair assim para nada? Onde já se viu? Estas ervas são tão importantes para manter o corpo em boa saúde. E podem servir como alimento também.

Foi assim que Orunmilá percebeu que poderia colocar Ossain num lugar certo para servir ao mundo. Decidiu então, que daquele dia em diante, Ossain ficaria sempre perto dele para explicar-lhe o valor das plantas, das folhas e das ervas na hora que fosse de precisão.

> Para que as plantas fossem cada vez mais poderosas, Orummilá deu um nome especial a cada erva, a cada folha que existe no mundo. A folha da costa ele chamou Dundun. Alfavaquinha de cobra ele chamou Oririn. Ao dendezeiro deu-lhe o nome de Igiopê. Capeba ele disse, este é Ewê, Ewê, Iyá.
>
> E assim cada folha ganhou o seu nome para cumprir a sua função no mundo.

A escola como uma instituição de referência na socialização secundária de crianças e jovens, produz conhecimentos, hábitos e representação muitas vezes permeados por ideologias, que podem atuar no sentido de produzir e reproduzir senso comum, naturalizações, hierarquias e subordinações das diferenças étnico-raciais e culturais, entre outras.

Cabe aos educadores no momento atual, reconstruir os currículos de forma que contemplem a diversidade histórico-cultural brasileira, representada pela contribuição de todos os processos históricos culturais existentes na nossa nação, bem como reconhecer as diferenças étnico, raciais e culturais, enquanto possibilidade que compõem a nação brasileira.

Referencias

SÁ Celso, Pereira de , *Núcleo das representações sociais*, Petrópolis: Vozes, 1996.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes, 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Ana Celia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI. T. M. *Memória e formação de professores*, Salvador: Edufba, 2007.

MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Ilê Ifá*: o sonho do Iaô Afonjá, Salvador: Edufba, 2000.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1989.

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: SUBSÍDIOS PARA TRABALHAR A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nanci Helena Rebouças Franco[153]

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência na execução da oficina "Entre a Lei e a Prática: subsídios para trabalhar a questão racial no espaço da escola de educação infantil". A referida oficina, realizada com professores e estudantes de licenciaturas, especialmente do curso de Pedagogia, foi elaborada ancorada nos documentos oficiais que tratam sobre a questão racial e em específico na Lei 10.639/03 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino com o intuito de proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre educação para as relações étnico-raciais, para subsidiar a construção de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças existentes no espaço da escola, especialmente de educação infantil. Para tanto, a oficina realizada foi dividida em cinco partes, a saber: 1) Entre a Lei e a prática: uma breve contextualização sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e os desdobramentos desse processo; 2) Exibição de filme sobre a questão racial; 3) Heróis de todo mundo - contribuições dos negros ao longo da história; 4) Contação de histórias - o personagem negro na literatura infanto-juvenil e 5) Aprendendo com música.

Na parte inicial foi realizada uma exposição participada que levou em consideração os saberes prévios dos participantes da oficina e que foram importantes para ampliar o debate. Posteriormente a turma foi dividida em quatro grupo que tiveram acesso a produção sobre o negro no Brasil, a partir dos materiais previamente escolhidos e que contemplava: filmes, textos de produções de negros nas mais diversas áreas de conhecimento, livros de literatura infanto-juvenil, músicas sobre a temática impressas e em CD's. Ao final, foi feito um cartaz coletivo para avaliação do trabalho realizado, onde ficou explícito: desconhecimento e/ ou conhecimento incipiente sobre a questão racial, a percepção da importância da referida temática; as críticas a Universidade e aos sistemas que cumprem parcialmente o seu papel, inserindo essa discussão na formação inicial e/ou continuadas; a "promessa" de inserção da discussão racial no cotidiano da escola de Educação Infantil,

[153] Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade do Minho, nancihrfranco@gmail.com

para além das datas comemorativas. Esses resultados apontam a importância da formação de professores para "educar para as relações étnico-raciais", um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista.

A Lei 10 639

A reconstrução da história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. A Lei 10.639/2003 se coloca como a grande possibilidade de preencher uma lacuna historicamente construída na formação escolar do brasileiro - ausência de discussões sobre as contribuições da história e cultura africanas e afro-brasileiras.

No que diz respeito a Educação Infantil (E.I), parte-se do pressuposto de que as relações raciais são pautadas na fala das crianças que denunciam os episódios de discriminação racial vivenciados no espaço da escola e pelo silêncio dos professores que por motivos distintos não sabem como proceder diante desses episódios. Isso acarreta uma auto-estima fragilizada nas crianças negras que influencia no processo de construção de identidade étnico-racial, no processo de construção de conhecimento e consequentemente nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais que as crianças fazem parte.

Diante o exposto, a oficina "Entre a Lei e a Prática" teve como objetivo proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre educação para as relações étnico-raciais, para subsidiar a construção de um trabalho pedagógico que contemple as diferenças existentes no espaço da escola, a partir de propostas de estratégias que contemplam as questões étnicos/raciais e que podem ser desenvolvidas no espaço da escola de E.I. Ressalta-se que a mesma surgiu a partir da demanda dos estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como de professores da E.I que solicitavam uma formação que desse conta de pensar como trabalhar a questão racial na E.I a partir da implementação da Lei 10.639/03.

A Lei 10 639 (2003)[154] alterou significativamente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tornar explícita a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio nas instituições públicas e privadas espalhadas pelo país.

[154] Reconhecimento por parte do Estado de uma luta travada pela população brasileira e, em especial, pelo Movimento Negro organizado e intelectuais comprometidos com essas questões que há décadas reivindicam a valorização da participação dos negros na constituição da história do Brasil.

> O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (LEI 10.639, art. 26, §1º).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana amplia essa discussão para E.I. Além disso, pontua a importância dessa etapa da educação básica na formação integral do educando e no conhecimento/reconhecimento da importância dos diversos grupos étnico-raciais que compõem o Brasil.

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e cultura brasileiras.

A participação dos africanos e afrodescendentes na constituição da história brasileira foram, por motivos ideológicos e por conta de uma visão eurocêntrica, desconsideradas pela historiografia tradicional (assim como aconteceu com os indígenas). O resultado disso é uma lacuna enorme no que diz respeito ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de ensino da educação básica. A ausência desta discussão em sala de aula tem colaborado a para reforçar uma visão distorcida do continente africano e dos escravizados que foram transportados para o Brasil, o que contribui para a manutenção do racismo neste país.

Sabe-se que embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto lócus do saber formal, que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo - aprendendo toda a historiografia oficial que ressalta a figura do herói, bom, belo e europeu em detrimento do

patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. E esse modelo influencia fortemente na construção da identidade étnico-racial desses alunos, causando distorções imensas na sua formação e comprometendo as relações estabelecidos socialmente.

Um dos pontos do entrave para implementação da Lei 10.639/03 tem sido a formação de professores. Um número significativo de professores que estão na ativa nas redes pública e privada de ensino não tiveram na sua formação inicial disciplinas que contemplassem a educação para as relações raciais tanto no curso de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas. A própria Resolução 1 (2004, p. 31) coloca a necessidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais sejam observadas por Instituições que fazem formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, apontam que

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Destaca-se que a formação por si só não garante a implementação da Lei e nem que o professor seja o grande responsável pela dificuldade nesse processo. O que se apregoa é que a o processo de formação é fundamental para qualificar o trabalho docente e que isso pode ter impactos diretos no processo de implementação da Lei.

Conhecendo a história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil

A discussão sobre as relações raciais é necessária desde a educação infantil, "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013). Isso contribui para relações mais harmônicas entre negros e brancos. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural, o que contribui para uma auto-estima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, o que traz reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários. Os brancos, porque vão poder

compartilhar os conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, estimulando o respeito a outras culturas e a convivência pacifica.

Por conta do exposto acima, nas oficinas desenvolvemos algumas estratégias pedagógicas que propiciam momentos significativos de resgate da ancestralidade, conhecimento de si mesmo, da história do seu lugar - estado, cidade, o bairro - e das diferentes pessoas que o construíram, do fortalecimento da identidade étnico-racial, do conhecimento de outros que ajudaram a construir a nossa história, de possíveis conflitos raciais, entre outros. Destaca-se que as estratégias levam em consideração os documentos oficiais a Lei 10. 639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2009), a cartilha "Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racia"l, bem como as pesquisas na área

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (arvore genealógica, retrato, auto-retrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, entre outros. No caso especifico dessa oficina, devido ao tempo restrito, privilegiou-se o trabalho organizado a partir da seguinte sequência:

a) Atividade 1: Entre a Lei e a prática: uma breve contextualização

Objetivo: Contextualizar o cenário de implementação da Lei 10.639 com os seus limites e possibilidades.

Como fazer?

- Exposição Participada

Tempo previsto: 30 min.

b) Atividade 2: Exibição do filme "Vista a minha pele" de Joel Zito

Objetivo: Discutir o potencial dos filmes na discussão da questão racial

Como fazer?

- Breve apresentação do filme
- Exibição e discussão do filme
- Listar filmes que podem ser utilizados com crianças pequenas
- Refletir sobre o potencial dos filmes e possíveis trabalhos com as crianças da E.I.

Tempo previsto: 30 min.

O filme exibido é próprio para adolescentes e adultos e foi escolhido para sensibilizar os participantes da oficina para a discussão em questão. Para crianças pequenas temos vários filmes que podem ser utilizados: Kiriku e a feiticeira, Kiriku e os animais selvagens, Kiriku - os homens e as mulheres, Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lelê, entre outros.

c) Atividade 3: Heróis de todo mundo - contribuições dos negros ao longo da história

Objetivo: Descobrir fatos significativos de pessoas negras que contribuíram com a história do Brasil nas mais diversas áreas das Ciências, Artes, Tecnologia

Como fazer?

- Uma pessoa do grupo escolhe uma ficha
- Leitura da ficha
- Discussão coletiva sobre o que leram.
- Fazer um balanço sobre a importância desse conhecimento na sua formação e de como isso pode ser trabalhado com crianças pequenas.

Tempo previsto: 30 min.

Para tal atividade recomendo a utilização do material "Heróis de todo Mundo" do Projeto A Cor da Cultura[155]. Uma variação que pode ser utilizada é o Jogo de Memória com personagens negros.

d) Atividade 4: Contação de Histórias - o personagem negro na literatura infanto-juvenil

Objetivo: Identificar personagens negros protagonistas em livros de literatura infanto-juvenil.

Como fazer?

- Manusear e escolher um dos livros disponíveis
- Ler e discutir coletivamente o livro escolhido, apontando os pontos forte e frágeis
- Elaborar uma lista de livros que podem ser utilizados com crianças pequenas
- Refletir sobre possíveis trabalhos com o livro escolhido com as crianças da E.I.

Tempo previsto: 30 min

[155] A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: < http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em 12 out. 2016.

Algumas sugestões de livros: Coleção Marrom de Terra de Lia Zatz (Luanda Filha de Iansã, Uana e Marrom de Terra, Manu da noite enluarada, Tenka Preta Pretinha, Papi, o construtor de pipas), A coleção Luana (Luana, a menina que viu o Brasil neném, Luana, As sementes de Zumbi, Luana, Asas da Liberdade, Luana, Capoeira e Liberdade), Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), Betina (Nilma Lino Gomes), O Diário de Dandara (Claudia Lins e Elis Lopes), Pretinha, eu? (Julio Emilio Braz), Bruna e a Galinha D'Angola (Gercilga de Almeida), As Tranças de Bintou (Sylvianne Anna Diouf), Reizinhos do Congo (Edimilson de Almeida Pereira), Os cabelos de Lelê (Valéria Belém), Oranyam e a Grande Pescaria (Dayse Cabral de Moura), Benedito (Hugo Monteiro), Ifá, o Adivinho (Reginaldo Prandi), O que há de África em nós (Wlamira Albuquerque e Walter Fraga), Meninas Negras (Madu Costa) entre outros.

e) Atividade 5: Aprendendo com música

Objetivo: Mostrar ao potencial da música/poesia no fortalecimento da auto-estima, no processo de construção de identidade étnico-racial

Como fazer?

- Ouvir e discutir a música escolhida com os pares
- Conversar sobre músicas que podem ser trabalhadas com crianças pequenas.
- Refletir sobre possíveis trabalhos com música com as crianças da E.I
- Em grupo cantar e dançar a música

Tempo previsto: 30 min

As músicas trabalhadas na Oficina com professores em formação e/ou em serviço foram as seguintes: Racismo é Burrice (Gabriel Pensador) Alienação e Canto da Cor (Ilê Aiyê), Prece de Pescador (Mariene de Castro). Os Blocos Afros e os Afoxés na Bahia tem uma série de músicas que exaltam a cultura africana e afro-brasileira. Além disso, o cancioneiro popular brasileiro tem uma quantidade significativa de músicas e cantigas de roda que podem ser utilizadas para desconstruir estereótipos, a exemplo do Boi da cara preta.

A título encerramento da oficina foi colocado uma grande cartolina na parede para que os participantes pudessem avaliar a oficina e/ou expressar os seus sentimentos. Eles disseram coisas como: aprendi um monte de coisas que eu não sabia, a oficina foi ótima mas devíamos ter mais tempo para discutir o que aprendemos, gostaria de ter acesso a todo material utilizado na oficina, eu não entendo como fiquei quatro anos na Universidade e

não aprendi nada sobre isso, como é bom descobrir a minha história, agora que aprendi parte dessa história me sinto de certa forma obrigada a inserir essas questões com as minhas crianças, entre outros.

Conclusão

Temos um longo caminho a percorrer é o que demonstra os resultados da Oficina Entre a Lei e a Prática. A sensação que tenho como professora da educação básica que fui (e sempre serei) e como professora na Universidade é que estamos sempre começando/recomeçando no trato das questões raciais. Isso se confirma quando os participantes mostraram desconhecimento e/ ou conhecimento incipiente sobre a questão racial, a percepção da importância da referida temática; as críticas a Universidade e aos sistemas que cumprem apenas parcialmente o seu papel, inserindo essa discussão na formação inicial e/ou continuadas; a "promessa" de inserção da discussão racial no cotidiano da escola de Educação Infantil, para além das datas comemorativas.

Esses resultados apontam a importância da formação de professores para "educar para as relações étnico-raciais" como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço da escola, o que colabora na construção de uma sociedade anti-racista. Nesse sentido, a utilização das estratégias pedagógicas cumprem o seu papel de propiciar momentos onde as diversidades sejam contempladas no espaço da sala de aula, fim de alcançarmos o que diz a nossa Ex-Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

> O que se espera é que os mais jovens, que estão tendo acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que nenhum de nós de gerações anteriores recebeu, possam contribuir de forma mais efetiva para um Brasil democrático, pautado no respeito à diversidade. Um Brasil que acredite na igualdade racial, porque valoriza suas matrizes africanas; porque reconhece as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. (LUIZA BAIRROS, 2013)

E isso deve ser compromisso político de todos nós, pois, como diz o provérbio africano: "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança".

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10 639.** Disponível em: <http:// www. planalto .gov .br>. Acesso em: 01 jan. 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____ . **Do silêncio do lar ao silêncio escolar***:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 1995.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA JUNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial.** São Paulo: CEERT; Insituto Avisa Lá, 2012.

TELENOVELA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA FICÇÃO SERIADA CARROSSEL

Viviane Rodrigues Darif Saldanhas de Almeida Ramos[156], Alexandro Dantas Trindade[157]

Introdução

Desde o advento da televisão, as produções televisivas têm se feito presente em nosso cotidiano, e as produções voltadas para o público infantil ao longo de algumas décadas, vêm atuando e contribuindo para um processo de socialização diferente das estâncias tradicionais como família ou escola, por exemplo. A introdução do meio televisivo na América Latina se deu em meados das décadas de 1950 e 1960 e um dos primeiros programas voltados para o público infantil foi o Clube do Guri, que teve seu início no Brasil em 1955. Mas dentre muitos produtos voltados para o público infantil, um dos que mais tiveram destaque foram as franquias da ficção seriada conhecida popularmente no Brasil como Carrossel, onde as discussões acerca das relações raciais são amplamente tratadas, em especial na versão mexicana de 1989. A proposta foi verificar como a mídia brasileira, por meio da telenovela Carrossel têm problematizado as relações étnico-raciais.

Sendo assim, foi realizado um estudo comparativo, a fim de compreender se e como ocorreram mudanças ou permanências na percepção das relações raciais na televisão brasileira. Para tanto foi realizada uma análise do personagem, tanto na versão mexicana produzida pela emissora Televisa em 1989 e exibida pela primeira vez no Brasil em 1991, quanto na versão brasileira da novela que foi apresentada em 2012 pelo canal SBT. Portanto, foram comparadas algumas cenas das novelas que estão disponíveis no Acervo Televisa do canal Daylimotion e no site da emissora SBT, a fim de verificar se houve alguma alteração com relação ao modo com que foi constituído o personagem negro Cirilo.

Para entender o fenômeno Carrossel

O enredo-base da história da novela Carrossel é a realidade escolar , a convivência, as descobertas e os dramas enfrentados por alunos do ensino fundamental. Mas a estória contada ainda na década de 1940 por Abel Santa Cruz relata as peripécias da professora Jacinta e seus alunos do primário. Inicialmente foi publicada como quadrinhos na revista

[156] Universidade Federal do Paraná (UFPR)- E-mail: vivianedarif@gmail.com
[157] Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: atrindade2010@gmail.com

argentina "Patoruzú" para somente depois de duas décadas, serem compiladas no livro *Cuentos de Jacinta Pichimahuida* Jacinta, que foi uma personagem baseada na professora que deu aulas ao autor.

A primeira adaptação dessa estória escrita por Abel Santa Cruz para os meios eletrônicos de comunicação foi na forma de uma radionovela, produzida na Argentina em 1964. E em 1966 foi a vez da televisão, mas foi apenas uma das diversas adaptações que viriam a ser produzidas no decorrer do tempo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Adaptações para a televisão

Adaptação	Ano	Produto	País	Emissora
Jacinta Pichimahuida, La Maestra que no se Olvida[158]	1966	Novela	Argentina	América Televisión
Señorita Maestra[159]	1983 - 1985	Série		ATC
Carrusel[160]	1989	Novela	México	Televisa
Carrusel de las Américas[161]	1992	Novela		
¡Vivan los Niños! [162]	2002	Novela		
Carrossel[163]	2012	Novela	Brasil	SBT

Fonte: A autora

Além disso, a franquia também fez muito sucesso por meio de outros produtos audiovisuais, especialmente no cinema, por meio de filmes que foram lançados contando as peripécias dessa querida professora e seus alunos.

[158] Foi a primeira adaptação para a televisão dos contos de Abel Santa Cruz. Disponível em: <http://www.filmaffinity.com/es/film650771.html>. Acesso em: 23 jan.2016.

[159] O grande sucesso contribuiu para que em 1983 a emissora ATC, produzisse mais uma versão para a televisão, como um seriado e chegou a ficar no ar por quase três anos. Disponível em: <https://filmow.com/senorita-maestra-t123311/>. Acesso em: 23 jan.2016.

[160] Versão mexicana, produzido em 1989 pela emissora televisa e exibida no Brasil em 1991 a 1992, 1995 e 1996 pelo SBT. Disponível em: <http://gente.ig.com.br/tvenovela/2012-05-20/carrossel-compare-as-duas-versoes.html>. Acesso em: 23 jan.2016.

[161] Foi produzida em no México pela Televisa em 1992, como uma espécie de celebração aos 500 anos de descobrimento da América. A novela foi apresentada em toda América Latina via satélite e no Brasil foi transmitida pelo SBT. Disponível em: <https://filmow.com/carrossel-das-americas-t22312/>. Acesso em: 23 jan.2016.

[162] Também é uma novela mexicana produzida pela Televisa e exibida em 2002. No Brasil ficou conhecida como Viva às Crianças! - Carrossel 2 e foi exibida pelo SBT em 2003 Disponível em: <https://filmow.com/viva-as-criancas-carrossel-2-t39513/>. Acesso em: 23 jan.2016.

[163] Remake produzido no Brasil pela emissora SBT. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/estreia-de-carrossel-no-sbt-agita-as-redes-sociais>. Acesso em: 23 jan.2016.

Quadro 2 – Adaptações para o Cinema

Título	Ano	País	Roteiro	Direção
Jacinta Pichimahuida, la maestra que no se olvida[164]	1974	Argentina	Alfredo Lima, Abel Santa Cruz	Juan David Elicetche
Jacinta Pichimahuida se enamora[165]	1977	Argentina	Abel Santa Cruz	Enrique Cahen Salaberry
Carrossel - O Filme	2015	Brasil	Márcio Alemão, Mirna Nogueira	Alexandre Boury, Mauricio Eça
Carrossel 2 - O sumiço de Maria Joaquina	2016	Brasil	Márcio Alemão, Mirna Nogueira	Mauricio Eça

Fonte: A autora

Cosette Castro (1999), aponta que foi na década de 1990, sobretudo a partir da transmissão da produção mexicana "Carrossel" em 1991, que a televisão brasileira voltou a destinar sua atenção ao público infanto-juvenil. E de acordo com Mauricio Xavier e Nathalia Zaccaro (2012) já na primeira exibição, entre maio de 1991 e abril de 1992, a novela Carrossel (versão mexicana) teve uma média de 16 pontos de audiência. A segunda exibição, entre julho de 1995 e fevereiro de 1996, ficou com 12 pontos, o que não é baixo considerando a hegemonia da rede globo, principalmente no horário nobre.

No Brasil, as telenovelas da franquia tornaram-se as principais alternativas de entretenimento voltado para o público infantil no horário nobre da televisão aberta. Uma ocorrência bastante curiosa foi que a versão mexicana de 1989, "Carrusel", fez um sucesso tão estrondoso na Coréia do Sul, que o livro "Cuentos de Jacinta Pichimahuida" acabou sendo traduzido para coreano e lançado no país. Além disso, em 1990, os mesmos atores que fizeram a novela, também saíram em turnê com uma peça de teatro, intitulada “La Magia de Carrusel”[166]

[164] O primeiro filme era uma espécie de versão cinematográfica da novela de 1966, ou seja, o enredo era o mesmo. O filme foi rodado a cores e os mesmos personagens foram interpretados por outros atores. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0278207/combined>. Acesso em: 23 jan.2015.

[165] Já o segundo filme foi produzido em 1977 e contou com o mesmo elenco do filme anterior. Foi escrito por Abel Santa Cruz e dirigido por Enrique Cahen Salaberry e contou novamente com a atriz Medrano intepretando a professora. O enredo do filme enfoca a vida amorosa da professora Jacinta. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0182252/?ref_=fn_al_tt_1>. Acesso em: 23 jan.2015.

[166]Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=svm00KUVzZU > Acesso em: 27 fev.2015.

A novela mostrava para crianças uma realidade muitas vezes escondida por pais ou parentes, por meio de uma linguagem simples e impregnada de fantasia, para assim não assustar seu público alvo, mas ao mesmo tempo, garantir o interesse e atenção com relação à discussão desses assuntos mais sérios.

O sucesso do folhetim foi tão grande, que naquele período chegou a alcançar 21 pontos de audiência na cidade de São Paulo e pela primeira vez, o SBT conseguiu preocupar a principal rede de televisão brasileira ao desbanca-la no horário nobre. Nesse período, tanto o SBT e quanto a Televisa obtiveram lucro com a "novelinha que uniu a família brasileira[167]", pois, desfrutaram do sucesso para comercializar vários produtos licenciados, como revistas, álbuns de figurinhas[168] e discos.

E do mesmo modo que ocorreu com a versão mexicana, produzida pela Televisa em 1989 e exibida no Brasil em 1991, a versão brasileira, produzida pelo SBT e lançada em 2012 também obteve grande sucesso de público. Mas a telenovela também se destaca por ter sido um grande fenômeno relacionado ao consumo e houve uma grande expectativa com relação à adaptação da telenovela Carrossel para o mercado brasileiro, principalmente em virtude do bom resultado da versão mexicana exibida no Brasil em 1991.

O sucesso de público foi gigantesco, contribuindo para criação de produtos licenciados com a marca Carrossel. Além disso, a partir da novela, foram criados três outros programas culturais distintos: o Clube do Carrossel, a Patrulha Salvadora e o desenho animado do Carrossel. Conforme XAVIER e ZACCARO (2012),havia contratos firmados para o lançamento de 80 produtos licenciados por meio de 14 empresas, sendo que metade chegou às lojas em agosto de 2012, o restante estaria disponível até o Dia das Crianças, em outubro de 2012.

Assim, Fernanda Brozinga, executiva de contas da área de licenciamento do SBT, em entrevista[169], afirmou que a novela Carrossel representava cerca de 70% dos artigos administrados por seu setor. E em sua reportagem, os autores apontam que tais itens, em poucos dias, evaporavam das prateleiras e exemplificaram o bom desempenho a partir da promoção realizada pela empresa de chocolates Cacau Show, que nos mesmos moldes do enredo do clássico filme *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, espalhou seis cupons dourados (em um lote de 200.000 tabletes de chocolate) que davam direito tanto a uma visita à linha de produção da indústria quanto às gravações da novela.

---

[167] Jargão muito utilizado por Silvio Santos, dono do SBT, para se referir à telenovela.

[168] Disponível em: <http://edasuaepoca.blogspot.com.br/2012/05/1989-album-de-figurinhas-carrossel. html > Acesso em: 27 fev.2015.

[169] Entrevista concedida à XAVIER e ZACCARO (2012)
Disponível em <http://vejasp.abril.com.br/materia/carrossel-audiencia> Acesso em 07 out. 2014

XAVIER e ZACCARO (2012) ressaltam que a novela atraiu cerca de 10% dos telespectadores diários do canal e contribuiu para que o ibope do horário nobre (entre 18 horas e meia-noite) crescesse 31% e as projeções em agosto de 2012 era de que a novela faturasse 100 milhões de reais com venda de CDs, anunciantes e licenciamento de produtos até seu encerramento, em março. No mês julho 15% do total embolsado pelo SBT com publicidade vieram da novela infantil e o houve o crescimento de 13% do faturamento dessa área desde sua estreia. E de volta à grade de programação do SBT a partir do dia 16 de março de 2015 (após quase 3 anos desde sua estréia na grade da emissora em 2012), a trama ainda ganhou novos produtos licenciados rendendo em torno de 300 contratos de licenciamentos.

Todavia, esse convite ao consumo feito pela mídia não diz respeito somente a produtos e marcas, ele também se refere à adesão de atitudes e comportamentos.

Analisando Carrossel: versão Brasileira (2012) e a versão Mexicana (1991)

Através da utilização de diferentes meios de comunicação de massa, (como revistas, rádio, jornal, televisão, internet, dentre outros) a mídia atua disseminando uma variedade imensa de informações e assim, atinge os mais diversos públicos. E sem sombra de dúvidas, podemos dizer que dentre esses meios de comunicação, um dos mais difundidos na sociedade atual é a televisão.

E considerando que a televisão exerce uma grande influência, ela viabiliza representações e significações que fazem parte do mundo infantil, passando a fornecer conteúdos para as situações de interação entre a criança, seus pares e os demais grupos em que se encontram inseridas. Ou seja,

> Na prática, as imagens transmitidas sem cessar pela televisão não só informam o indivíduo - mostrando-lhe o mundo - mas também formam sua personalidade, apresentando-lhe os modelos de comportamento vividos na telinha pelos personagens deste mundo idealizado da celebridade ao qual ele aspira. (BELLONI, 2005, p.63).

Dessa forma, a proposta dessa investigação a partir da ficção seriada Carrossel foi analisar, não apenas as relações étnico-raciais no referido produto televisivo, como também as formas simbólicas da branquidade normativa[170] atuantes e o modo como são

[170] "*branquidade normativa*, isto é, no branco como norma de humanidade" (SILVA e ROSEMBERG, 2008, p. 105),

estabelecidas hierarquias sociais desiguais entre brancos e os demais grupos étnicos, por isso foi preciso buscar identificar e levantar negros na ficção seriada Carrossel.

O principal conteúdo de análise foi a trajetória do personagem negro Cirilo. Foram comparadas a trajetória da personagem a partir das cenas das novelas, a fim de verificar se houve alguma alteração entre a primeira versão, produzida em 1989 pela emissora mexicana e a versão brasileira, transmitida em 2012 principalmente em virtude da criação de algumas políticas sociais voltadas ao combate das desigualdades raciais pelo governo do Brasil nos últimos anos.

A escolha pela telenovela ocorreu em razão de esse produto cultural ser um dos mais assistidos no Brasil, sendo que de acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia 2014, 48% dos entrevistados afirmaram assistir. Além disso, diversos autores e setores acadêmicos vêm pesquisando o desempenho pedagógico da telenovela na sociedade brasileira, como Lopes (1996), Piveta (1999), Motter (2002), Lopes, Resende, Borelli (2002), Souza (2005), dentre outros.

Após as definições dos indicadores, deu-se início o procedimento de análise do material, realizado a partir da seleção capítulos da novela disponibilizados no acervo dedicado à emissora mexicana de televisão TELEVISA, pelo site Dailymotion[171] e os disponíveis no site da emissora SBT[172]. Esse processo se constitui em fazer um recorte do texto, ou seja, de determinados capítulos, enquanto que na etapa quantitativa foram consideradas a contagem e a frequência dos discursos, utilizadas no intuito de averiguar a alteração dos adjetivos usados com relação ao personagem Cirilo, a quantidade de personagens negros apresentados na referida ficção seriada e principalmente, se houve algum tipo de alteração relacionada às participações e discursos com relação a estes nas duas versões analisadas.

Para uma compreensão dos capítulos, uma vez que a versão mexicana (1989) conta com 375 e a versão brasileira (2012) com 310, foi realizada uma seleção. Da versão mexicana de 1989estádisponívelapenas uma versão compilada em 29 capítulos, o que limitou o repertório de seleção. Após assistir as duas novelas, realizei a seleção de 8 capítulos de cada versão, totalizando 16 capítulos, mas sempre considerando que estes fossem semelhantes e estivessem disponíveis em ambas versões.Por isso optei por transcrevê-los em formato de resumos e com as transcrições de diálogos, construindo assim um diário de campo, sem levar em consideração o tempo e posição de cena, mas sim a

[171]Disponível em: <http://www.dailymotion.com/playlist/x2wtyn_cybersprouse_carrossel-mx-compacto/1#video=x170be4> Acesso em: 05 nov. 2014

[172] Disponível em: < http://www.sbt.com.br/carrossel/capitulos/> Acesso em: 05 nov. 2014

conversas/ discursos dos personagens que levem em consideração as questões e relações étnico-raciais.

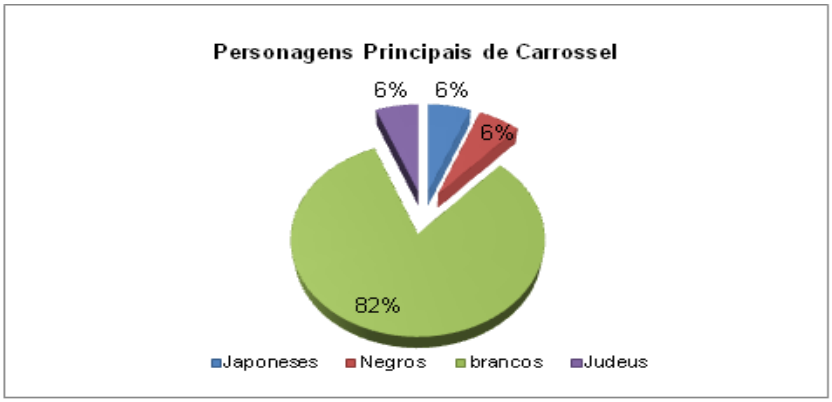
Problematizando o preconceito: uma nova possibilidade de abordagem em Carrossel

A problematização do preconceito foi dos aspectos que mais se destacou no decorrer da pesquisa, evidente que é preciso convir que durante o período em que a versão mexicana foi ao ar no Brasil, ainda estávamos em um contexto onde não havia uma grande discussão quanto às questões raciais, menos ainda quanto ao racismo na mídia, fato que contribuiu para uma certa tolerância com relação à veiculação de cenas relacionadas a preconceito que na atualidade seriam/são consideradas absurdas.

E o argumento usado por Íris Abravanel, que assina a adaptação brasileira de Carrossel, para conservar a discussão acerca do racismo é o de que em virtude do preconceito racial no Brasil ainda existir é que precisa ser discutido. Entretanto, a novela reafirma a hegemonia do branco na televisão brasileira, uma vez que apenas 1 dos 17 personagens principais é negro, embora integrem o elenco representantes de populações numericamente menos expressivas, como por exemplo, judeus e japoneses.

Ou seja, mesmo considerando as informações do Censo[173], de que houve uma significativa mudança no que se refere à estrutura da população brasileira e que se no ano 2000, 44,7% dos entrevistados declararam-se como pretos e pardos, em 2010 esse número foi para 50,7%, ou seja, mais de 50% da população brasileira é composta por pretos e pardos, a novela ainda não representa a realidade brasileira.

Gráfico 3 – Categorias raciais dos personagens em ambas versões



FONTE: A autora

[173] Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira> acesso em 31 mar. 2015.

Os personagens secundários como a diretora, os professores e os funcionários da escola também são brancos, e apesar de a faxineira, na versão brasileira, ser nordestina, é igualmente branca.

Cirilo se apresenta não apenas como o único aluno negro, mas principalmente como um garoto dotado de uma ingenuidade exacerbada e essa característica caricaturada do "bom selvagem", tão presente em diversas literaturas colonialistas brasileiras, contribui ao ponto de que no decorrer da trama, o personagem sofra nas mãos não apenas de Maria Joaquina, mas de diversos outros alunos.

Todavia, algo que chama a atenção é que poucos foram os capítulos onde a questão do racismo foi problematizada na versão mexicana de 1989, fato que foi explorado de uma maneira melhor na versão brasileira de 2012, talvez até mesmo por conta do debate midiático[174] ter se acirrado nos últimos anos, por conta das diversas políticas publicas raciais adotadas pelo governo brasileiro.

Isso não significa que a versão mexicana de 1989 não problematizou tais questões, muito pelo contrário, houve algumas cenas em que estes assuntos foram bastante discutidos, inclusive no emblemático primeiro capítulo.

Capítulo 1 (versão Mexicana de 1989)

20  21 

Transcrição dos diálogos

20 – Professora Helena: Cirilo olha pra mim.

Cirilo**: Eu gosto muito de Maria Joaquina, e ela faz pouco de mim só porque eu sou negro. Por que eu tive que nascer negro?**

Professora Helena: **Cirilo, que bobagem você está dizendo? Não há cores lindas ou menos lindas que as outras. Simplesmente há cores diferentes.**

Cirilo: É que ela faz pouco de mim por outra coisa, professora.

Professora Helena: Que outra coisa?

[174] Debate acerca de cotas raciais e referente a mudança do currículo escolar a partir da Lei 10.639 assinada em 2003, no início do governo Lula.

Cirilo: É que o pai dela é médico, enquanto o meu não é nada mais que um carpinteiro.

Professora Helena: Como nada mais que um carpinteiro? Você acha que o oficio de seu pai não é admirável? Você já tinha ouvido falar que o papai do menino Jesus também era carpinteiro?

Cirilo: É verdade

Professora Helena: **E depois, não ouviu o que disse Daniel? Seus amigos lhe querem. E agora diz, qual é a mãe mais linda do mundo? A mãe mais boa do Universo?**

Cirilo: **A minha mãe**

Professora Helena: **E qual é a cor da sua mãe?**

Cirilo: **A mesma que a minha**

Professora Helena: **E você gostaria de trocá-la por uma mamãe branca?**

Cirilo: **Não professora, eu não trocaria ela por nenhuma mãe do mundo.**

21 – Professora Helena: Então, Cirilo, não há por que chorar. Todos da sua classe lhe querem muito bem. E eu, também te quero muito bem.

Cirilo: Gosta de mim...

Capítulo 1 (versão Brasileira de 2012)

20  21  22 

Transcrição dos diálogos

20 – Daniel: E foi assim que aconteceu, professora.

Professora Helena: Obrigada por contar a verdade Daniel.

Daniel: De nada. Não fica triste seu tonto, a gente gosta muito de você! Com licença.

Professora Helena: Cirilo olha pra mim.

Cirilo: **Eu queria ser amigo da Maria Joaquina, mas ela mal me conhece e já não gosta de mim. Eu acho que é porque eu sou negro. Por que que eu tive que nascer negro?**

Professora Helena:**Que bobagem que você tá(sic) dizendo Cirilo? Não há cores umas mais lindas que as outras. Todas as cores são bonitas, apenas há cores diferentes.**

Cirilo: Mas eu acho que ele me trata mal também por outra coisa, professora.

Professora Helena: Que coisa?

21 – Cirilo: É que o pai dela é médico e o meu apenas um carpinteiro.

Professora Helena: Como assim "apenas um carpinteiro"? Você não acha que o trabalho do seu pai é admirável? Você nunca ouviu dizer que o pai do menino Jesus também era um carpinteiro?

Cirilo: É verdade

Professora Helena: **E depois, você não ouviu o que o Daniel disse? Todos os seus amigos gostam muito de você. Agora me diz uma coisa: quem é a melhor mãe do mundo? A mãe mais bonita de todo Universo?**

Cirilo: **A minha**

Professora Helena:E **qual é a cor da sua mãe?**

Cirilo: **A mesma que a minha**

Professora Helena:**E você gostaria de trocar a sua mãe por uma mãe, de qualquer outra cor?**

Cirilo: Não professora Helena, eu não trocaria minha mãe por nenhuma outra mãe do mundo.

22 – Professora Helena: Então, Cirilo, não tem motivo pra você ficar triste. Todos da sua classe gostam muito de você e eu, também! Vamos

Apesar de as cenas serem muito semelhantes, temos aqui uma diferença bastante relevante, como o fato de que na versão mexicana Cirilo afirmar que Maria Joaquina não gosta dele pelo fato de ser negro, mas na versão brasileira de 2012 ele comenta que "acha" que a menina não gosta dele por ele ser negro, ou seja, ele acredita que pode ser esse o motivo do desprezo por parte da garota, mas não teria certeza, abrindo precedentes para que seja por algum outro motivo, como o fato de seu pai ser carpinteiro, enquanto que o da menina seria um médico.

A partir da análise de outras 16 cenas, foi possível verificar que essa readaptação do enredo por Íris Abravanel, levando em consideração as discussões atuais sobre preconceito e racismo na infância[175] se mostra bastante pertinente na medida em que a televisão reflete não apenas valores e costumes, mas principalmente pelo fato desta exercer

[175] Como por exemplo, a Campanha "Por uma infância sem racismo" é lançada pelo UNICEF em 20 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm> Acesso: 01 abr.15

um relevante papel no que diz respeito à formação de opinião, e na retroalimentação da sociedade seja com papéis de gênero, estereótipos raciais, sociais, dentre outros.

Considerações finais

Podemos dizer que telenovela, no contexto brasileiro não se apresenta somente como um produto da cultura da mídia, ela se configura como um dos mais relevantes produtos ficcionais tanto por sua capacidade de angariar audiência quanto pela capacidade de repercutir ideias e comportamentos. Esse produto cultural atua difundindo e estabelecendo uma hierarquia de concepções e padrões através de discursos, por meio dos quais os sujeitos podem orientar a noção que possuem tanto de si mesmos como dos "Outros". Nesse caminho, uma das temáticas escolhidas nesta análise foi a questão da representação do personagem negro em duas versões da novela Carrossel, a mexicana de 1989 e a brasileira de 2012.

O que vemos no decorrer da novela Carrossel, em ambas as versões, é a manutenção de uma esteriotipação, e caricaturização de dois personagens em particular: Cirilo e Maria Joaquina, acentuando posturas, gestos e comportamentos contribuindo para generalizações acerca de determinados grupos sociais. No caso do personagem Cirilo o que vemos na versão brasileira de 2012 é a entrada e predominância do elemento classe, que foi utilizado desconstruindo os argumentos racistas da antagonista Maria Joaquina, discursos presentes na versão mexicana de 1989. Foram eleitas duas possibilidades explicativas para isso e que não são excludentes: a primeira se refere á uma criminalização do racismo e maior controle da sociedade sobre esses comportamentos e a segunda o argumento da democracia racial que reforça a desigualdade econômica em detrimento do preconceito racial.

Apesar de alguns avanços na versão brasileira da novela Carrossel, ainda temos um longo caminho a percorrer na busca por igualdade racial principalmente quando se trata de produtos audiovisuais e midiáticos.

Referências

BELLONI, Maria Luiza**. Infância, mídias e educação**: revisitando o conceito de socialização. Perspectiva, v. 25, n. 1, 2007.

BORELLI, SILVIA HELENA SIMÕES. **Telenovelas brasileiras**: balanços e perspectivas.São Paulo Perspec., São Paulo , v. 15, n. 3, July 2001 .

CASTRO, Cosette, **A Produção de Sentido da Telenovela Chiquititas entre os Televidentes Mirins Brasileiros**, comunicação apresentada no Alaic Edição 1999, ECA/USP.

MONTAGNER, Heire. **Embarque Nesse Carrossel…** Brasil, 05 de junho de 2012. Disponível em: < http://www.gazetadebebedouro.com.br/gb/edicao-9408-2/ > Acesso: 15 de setembro de 2014

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTES, Aldo N. **Infância, cultura e mídia**. São Paulo: Zouk, 2005.

RAMOS, Silvia (org.), **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro, Pallas, 2002

SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. **Negros e brancos na mídia brasileira**: discurso racista e práticas de resistência. In: Teun van Dijk. (Org.). Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2007.

SALDANHAS, V.R.D. **Infâncias Marcadas Pela Branquidade**: Uma Análise De Conteúdo Dos Programas Infantis Da Rede Globo De Televisão Entre 1986 E 2011. 86 f. Monografia (Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais) - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-SCHLA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS–DECISO.Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2012/06/Monografia-Viviane-Darif.pdf>. Acesso em:17.ago.2013

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez, **Televisão**: aprendizagem por observação e programação infantil In: PONTES, Aldo N. Infância, cultura e mídia. São Paulo: Zouk, 2005.

XAVIER, Mauricio; ZACCARO, Nathalia. **O fenômeno da novela "Carrossel"**. Veja onLine, São Paulo, Edição 2285, 08 set. 2012. Disponível em ,http://vejasp.abril.com.br/materia/carrossel-audiencia> Acess0 em 07 out. 2014.

HISTORIAS ORAIS TRADICIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE REPRESENTAÇÃO DE CONHECIMENTO COSMOLOGICOS E PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS MUNDURUKU

Ronélia do Nascimento[176], Alceu Zoia[177]

Introdução

O presente trabalho tem como intenção explorar e refletir sobre os saberes étnicos e identitários presentes nas histórias narradas pelas crianças indígenas Munduruku da aldeia Nova Munduruku na Terra Indígena Apiaká-Kayabi no município de Juara-MT. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada em 2013 e 2014 referente ao Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, que buscou investigar a criança Munduruku e sua infância e que teve prosseguimento com o Projeto de pesquisa Infâncias na Diversidade: Políticas educacionais no contexto da Amazônia Legal Matogrossense. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, os materiais e métodos utilizados foram as fontes bibliográficas que discutem o propósito da temática estudada, pesquisa de campo realizada nos momentos de intercâmbios com as crianças e as narrativas por elas contadas.

Trazer essa discussão é uma tentativa de desmistificar a ideia de hegemonia entre os saberes culturais dos povos, considerando a miscelânea das populações nativas da Amazônia. Nosso compromisso é contribuir do ponto de vista teórico para o debate sobre a criança indígena visando a desmistificação da visão única, colonizadora eurocêntrica, respeitando a forma de relacionar com a vida, suas experiências históricas e cosmológicas. Expressamos um olhar sobre a criança e seus saberes a partir dos momentos vivenciados junto a elas, oportunizando experiências e aprendizados nas vozes, nos olhares, na linguagem corporal de cada criança, permitindo conhecer um pouco sobre sua infância, seus saberes, a relação das histórias orais e seu modo de pensar e viver no mundo, a responsabilidade histórica e cosmológica que tem essas histórias, podendo propor fundamentos epistemológicos e metodológicos para orientação das relações educacionais interétnicas, sendo relevante para a percepção e relacionamento, como também fazem parte da resistência e reafirmação étnica e identitária enquanto singularidade cultural.

[176] UNEMAT. E-mail: ronelianascimento@hotmail.com
[177] UNEMAT. E-mail: alceuzoia@hotmail.com

Essas histórias são formas de educar socialmente seu povo, incorporar as experiências de grupo, como também fazem parte de suas crenças e seus valores coletivos. As crianças aprendem a lidar com a tradição cultural, com elementos materiais e imateriais que compõe a expressão da vida, a transmissão oral das histórias apresentam características peculiares, relacionadas ao uso da terra, relação entre ser humano e natureza e com sua espiritualidade. As histórias orais nos revelaram uma expressão do modo de vida procedente dos saberes tradicionais que perpassam as gerações, e esse processo sócio-histórico oral exerce influência no sentimento de pertencimento, por organizar o pensar e o agir no contexto social e cultural deste povo.

Identidade e cosmovisão nas histórias das crianças Munduruku

Falar sobre a criança indígena nos convida a observar e refletir sobre a diversidade da infância existente em nosso país, considerar essa diversidade entre os grupos étnicos, que pouco tem sido abordado, tivemos a confirmação realizando o levantamento no banco de dados da CAPES[178]. São realizadas pesquisas e discussões sobre a temática indígena, pouco tem sido discutido sobre a criança e sua infância.

Consideramos a relevância de trazer essa discussão por compriendermos que as mesmas são participes da construção e reconstrução do saber, sujeitos históricos sociais, guardiões dos saberes tradicionais. Trazer a criança Munduruku não é aleatório e sim por não ter sido abordada, não existir um olhar para ela, e as crianças que aqui são mencionadas residem na aldeia Nova Munduruku, localizada na Terra Indígena Apiaká/Kayabi no município de Juara no Estado de Mato Grosso.

Essas crianças apresentam o vinculo com o lugar onde vivem, sua história de vida se entrelaçam com o aprendizado cotidiano, com a historicidade dos saberes culturais de seu povo. O povo Munduruku traz historicamente a tradição cultural do ensino e aprendizagem oral, por meio de histórias educam e são educados.

É por meio da cultura que o sujeito aprendem,existe a cultura local e as culturas de pessoas e lugares com os quais os sujeitos se relacionam ao longo da vida. Leontiev (2004) aponta que a cultura é mediadora da relação entre o ser humano e a realidade vivida, através de suas vivencias e do contato com os objetos e fenômenos do mundo que age sobre eles, é através da ação humana que se transforma em atividade da consciência, a ação é mediadora do sujeito da atividade com os objetos da realidade, estando essas ações

[178] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

humanas interligadas nos processos psicológicos em relação ao seu contexto cultural e social.

O ser humano se apropria de conhecimentos culturais por meio das gerações anteriores, a cultura é repassada entre as gerações. A aprendizagem se dá no espaço físico e social, através da relação entre os sujeitos se constitui seus valores e suas crenças que são determinantes em suas ações. Desde o nascimento a criança é imersa a vivencia social, aprende os signos e símbolos culturais estabelecidos nesse meio.

Desse modo, leva-nos a compreender que a criança vive em um ambiente cultural constituindo seus saberes por meio da vivencia, sua formação de identidade por meio da cultura externa de organização social e a interna que são produtos culturais ligados à cosmologia. O aprendizado da criança ocorre na dimensão cognitiva, é um sujeito da cultura, e a cultura dá sentido as ações e a torna possível, é dinâmica, desenvolve memória e história, consciência reflexiva sobre o "eu" e o mundo simbólico.

Nesse dialogo com as crianças Munduruku, expressando seus saberes por meio das histórias das quais aprendem na relação com os mais velhos, é uma forma de educação, uma pedagogia indígena. Durante o convívio com as mesmas pudemos perceber a espontaneidade para dizer o que pensam, para quem as ouve é minucioso, dispõe de perspicácia ao observar e ouvir para entender o que está nas entrelinhas para não cometermos equívocos nas interpretações.

Trata-se de crianças que vivem emanadas em liberdade com o meio onde vivem, gostam de receber atenção, são curiosas, participam dos acontecimentos sociais, são porta voz de recados, sabem quem chega e quem sai da aldeia até mesmo antes dos adultos perceberem porque estão sempre espalhadas pela aldeia, ora no rio, córrego, nos arredores de suas casas, na escola, no salão comunitário.

Compreendemos que a concepção da educação na infância é a da liberdade de aprender, de ser e estar. Sua presença é marcante em todos os espaços, pois são agentes socializantes, são compreendidas como as pessoas que deixam o ambiente alegre. Entendemos que a educação indígena se vale da interação social e possibilita que a criança adquira os saberes de seu povo, seja por meio da oralidade, como também das ações coletivas que firmam a aprendizagem destes saberes entre as gerações.

Cohn (2005), afirma que o olhar antropológico sobre a criança no que diz respeito à educação e aos processos de aprendizagem, requer que busquemos compreender o que significa a palavra educar e aprender, sendo assim, é preciso que saibamos os lugares e as relações envolvidas nesse processo, como a criança está inserida e de que criança se trata.

Aprendemos com essas crianças o quanto elas têm muito a nos ensinar, as histórias contadas que são memórias dos ancestrais, até acontecimentos singulares cotidianos que fizeram parte das narrativas. As crianças deram abertura para adentrarmos no seu cotidiano, no universo de crenças, saberes que constituem, por meio da oralidade com os mais velhos, do qual chamamos de histórias. Demonstraram seus saberes em momentos de descontração, nos momentos das brincadeiras, dos banhos no rio.

Em muitos momentos uma criança iniciava uma história e logo outra chegava e participava da conversa, ajudando a outra a se lembrar de fatos ou explicar algo, outras até tomavam a cena numa tentativa de prender nossa atenção em sua fala.

Dessa forma, explicavam vários saberes, pois gostam muito de histórias. Juntos ouvíamos e contávamos histórias. Esse era um momento que os olhares ficavam compenetrados no narrador da história. Enquanto ouvíamos as histórias contadas pelas crianças, sentíamos diversas sensações e algumas causavam medo por serem sobre seres sobrenaturais. Muitas delas fazem parte do cotidiano destas crianças, coisas que ouvem os adultos contarem, como também elas afirmam vivenciar, como por exemplo sobre o macaco Gogó de sola ou Jurupari, que é muito perigoso.

Segundo as crianças, quando os homens vão caçar à noite, precisam ter cuidado para não serem mordidos por esse macaco no pescoço. O animal é chamado de macaco da noite por ser o período que mais anda na mata. Sempre aparece na beira do córrego próximo da aldeia para tomar água. Esse animal é um Jurupari porque é do mau. A relação do animal com coisas maléficas, por atacar caçadores na mata, a palavra Jurupari tem o sentido de espírito do mau.

Além do macaco gogó de sola, existe outro animal que as pessoas precisam ter atenção para não serem atacados por eles. Trata-se de cobras, principalmente a sucuri que chega a medir dez metros de cumprimento. Essa cobra ataca suas presas enrolando-se e afogando-as para depois engoli-las. Seu habitat preferido é a água. Nessas histórias cotidianas sobre ataques de animais e répteis, aparecem coisas das quais não podem fazer, porque atraem maus espíritos, como contou um dos meninos sobre um acontecimento com dois rapazes da aldeia, que estavam estourando bombinhas tarde da noite, e apareceu um espírito em forma de bebê que veio do mato, ficou rodeando a casa deles chorando, e no outro dia viram as pegadas do bebê no chão.

As crianças afirmam existir seres sobrenaturais na aldeia e seus arredores, de terem sido perseguidas uma certa vez que foram no mato buscar frutas e apareceu um ser chamado Axi, uivando e correu atrás delas até chegarem próximo da aldeia.

Também contam que alguns espíritos imitam gente, a noite batem na porta das casas, e no rio existe um espírito de um menino chamado "negrinho do rio" que puxa as pernas das pessoas, por este motivo, não se deve ficar dentro do rio depois do pôr do sol. Um dos meninos já foi atacado por este ser, quase morreu afogado, depois do ataque o menino ficou doente e preciso ser atendido pelo pajé porque ficou muito assustado e não conseguia dormir a noite. Afirmam que o negrinho do rio às vezes aparece em forma de redemoinho na água e carrega a pessoa para o fundo do rio, tenta virar o barco de homens da aldeia.

O ambiente da aldeia para nós se apresenta tranquilo e seus arredores compõem mistérios, de acordo com as narrativas dessas crianças, coisas sobrenaturais acontecem no cotidiano da aldeia. Além desses acontecimentos, existem alguns que as pessoas podem evitar que algo ruim aconteça, estes estão relacionados a fenômenos cosmológicos, como a lua. Uma das meninas compartilha de saberes referentes aos efeitos da lua sobre o ser humano e sobre a plantação das roças. A fase da lua cheia, que a menina chama de "lua laranjada", é considerada a "lua do pajé", porque muitos rituais de pajelança são feitos nesse período de lua cheia. Tem a restrição de a criança não poder ficar olhando para a lua cheia por muito tempo porque atrapalha no crescimento, "pode até ficar baixinha e não crescer", afirma a menina.

Entre os mistérios e seus saberes, sua forma de ler o mundo e viver nele com suas crenças determinam o que podem e o que não podem fazer; agem como um equilíbrio da sua forma de viver no mundo. São experiências não científicas determinantes no comportamento deste povo diante de várias situações. É possível perceber que não é algo restrito ao mundo do adulto, mas as crianças demonstram suas experiências sobre o assunto, fornecendo suas informações referentes ao sobrenatural.

A opção por trazer esses saberes das crianças Munduruku a este trabalho se deu pelo fato de percebermos essa crença forte entre eles no grupo social. Não é algo inventado pelas crianças, mas trata-se de algo com os quais elas convivem no meio social, elas vivem essas crenças. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre esse assunto é um convite a se desarmar de qualquer preconceito, para compreendê-las. É dar voz a seus saberes, disponibilizar tempo para ouvir aquilo que demonstram vontade em nos contar. Nessa perspectiva, estes saberes são formas de explicar e naturalizar alguns comportamentos, como não olhar para a lua cheia, não ficar dentro rio depois do pôr do sol. Isso está relacionado à tomada de consciência sobre suas ações e suas consequências. É como diz Eliade (2011, p. 109): "Viver, para o homem das culturas tradicionais, significa viver

segundo os modelos extra-humanos, de acordo com arquétipos e mitos primordiais, com a finalidade de renovar o cosmos".

Para o autor, esse viver do ser humano relacionado ao sobrenatural se dá por revelar o mundo via exemplos que integram com a realidade, que dá sentido para suas vidas, na dialética existente, nas narrativas de seu povo sobre o simbolismo que se insere entre ser humano e suas ações, que lhes dá significado às coisas e acontecimentos. Tudo isso é resultado do processo dialético entre o ser humano, a natureza e o sobrenatural.

Diante do que as crianças disseram sobre diversos acontecimentos e fenômenos, não os consideramos em nenhum momento algo que mereça ser subjugado, compreendido até mesmo como mito numa configuração de ficção. Consideramos como saberes cosmológicos a relação e a compreensão que as crianças têm sobre o mundo sobrenatural e as manifestações da natureza. Diante de seus saberes e experiências adquiridas, seja pelo vivido ou pela oralidade das pessoas adultas, vão se orientando quanto ao seu comportamento diante de determinadas situações, formando o caráter de sujeito social e cultural. Para melhor sustentação destes argumentos o filósofo Mircea Eliade nos diz:

> O homem das sociedades nas quais o mito é uma coisa vivente, vive num mundo "aberto", embora "cifrado" e misterioso. O Mundo "fala" ao homem e, para compreender essa linguagem, basta lhe conhecer os mitos e decifrar os símbolos. Através dos mitos e dos símbolos da Lua, o homem capta a misteriosa solidariedade existente entre temporalidade, nascimento, morte e ressureição, sexualidade, fertilidade, chuva, vegetais e assim por diante. O mundo não é mais uma massa opaca de objetos arbitrariamente reunidos, mas um Cosmo vivente, articulado e significativo. (ELIADE, 2011, p.125)

Para este autor é importante que tratemos os mitos como histórias sagradas que contam o que acontece na relação entre ser humano e o sobrenatural. Entre essa ligação humana e sobrenatural existe também uma ligação com os ancestrais.

Entre esses saberes que consideramos cosmológicos em compreender as manifestações da natureza, os astros, os mistérios da água e da mata, parecem que os ajudam a se orientar. É importante respeitar as crenças e padrões sociais, o que é algo primordial na relação humana, pois assim podemos aprender vários dos seus saberes. As vozes das crianças são uma forma de percebermos a sua participação na vida de seu povo, são orientações para agir em conexão com a natureza, estes saberes são constituídos no

contexto social, por meio da vida cotidiana, então nada melhor do que viver um dia de cada vez, aprendendo e fazendo história.

Compreendemos que as histórias fazem parte da infância Munduruku, são representadas por signos construídos culturalmente por meio da fala, da língua propriamente dita por Vygotsky (1989), que se refere à fala, a sonoridade das palavras, como o principal instrumento da representação simbólica. Por meio da língua está se relacionando ao pensamento generalizante, onde a fala se encaixa no pensamento, é aí que o pensamento e linguagem se fortificam. O uso da língua implica numa compreensão generalizada do mundo, ao nomear alguma coisa a criança está realizando um ato de classificação, ao chamar uma arara de arara, está colocando arara numa classe de objetos do mundo. Pois, em suas histórias os componentes são em sua maioria do meio social onde vivem ou da própria cultura.

Consideramos relevante trazer momentos dos que vivenciamos com as crianças, onde nos reunimos para contar histórias, ao lado das casas, sentamos no chão em círculo, não foi possível fazer fogueira, pois chovia muito e não havíamos pegado madeira para secar. Durante as narrações das histórias, existia concentração, os olhares fixos em quem narrava, não havia interrupção. Esse momento coletivo proporcionou a partilha de seus conhecimentos, pois estavam trazendo suas memórias construídas na oralidade, escuta e vivência com os mais velhos, como também dos próprios colegas. Compreendendo as histórias que permeiam a cultura deste povo, elas são de ensinamento, é uma relação que proporciona conhecimento da memória dos ancestrais, suas práticas diante do mundo, com símbolos e signos, que podem ser compreendidas por lendas e mitos, como também de saberes culturais por apresentarem valores e crenças culturais. Porque lenda nada mais é que uma fantasia, o mito é uma forma de explicar as coisas por meio de uma história.

Conforme Eliade (2011, p.17), o mito é uma realidade cultural, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. as histórias chamadas mitos narram sobre seres divinos e profanos, dando uma originalidade de verdade, é como se fossem as explicações da realidade da criação das coisas e das atividades humanas tendo toda sua interpretação pela linguagem simbólica. Considerando que o mito não é uma fábula, é uma maneira de contar história sobre o cosmos, o ser humano, relembrando o passado e prevendo o futuro, é uma junção do imaginário com o simbólico e a cultura.

As histórias narradas pelas crianças, boa parte delas são de cunho tradicional, abordando situações educativas. Existe o mistério, perigo, maldade, bondade, perversidade, punição, profano e sagrado. A história que faz parte dos saberes tradicionais desse povo, a

história da anta, pois este animal é considerado sagrado, e essa história conta o motivo da anta ser considerada sagrada. Este animal seduziu as mulheres da aldeia, mantiveram encontros na beira do rio, até os homens descobrirem a traição, armaram uma emboscada e mataram a anta. Quando as mulheres souberam da morte da anta, jogaram-se no rio e transformaram-se no peixe jacundá. Os homens ao se verem sozinhos com seus filhos entraram em desespero e resolveram pescar suas mulheres, quando começaram a tirar os peixes da água não podiam olhar para ver a transformação em suas esposas e as mulheres falaram aos seus maridos que só voltaram para a terra porque sentiram pena deles.

Essas histórias que fazem parte da história do povo Munduruku, nos levam a uma viagem no túnel do tempo, para que possamos identificar sua mensagem, seu modo de comunicação que hoje faz parte da memória das crianças constituídas pelas memórias dos antepassados, é um modo de comunicação que perpassa as gerações, com marcas do povo, seus valores e crenças, que não estão registrados em livros, cartas, nem em peças teatrais, muito menos expostas pela mídia televisiva e sites, estão na memória do povo e sua transmissão se dá pela fala, de maneira dialógica. Como nos afirma Velho (2001, p.11) "[...] não existe vida social sem memória, a própria possibilidade de interação depende de experiências e expectativas culturalmente compartilhadas". A narração de histórias faz parte de uma rede de significados, de valores sociais, de identidade podendo ser coletivo e individual, mas é uma visão social e cultural.

Existem histórias que trazem a representação social de seu povo, que diz respeito a desobediência, trazendo a história de um menino que desobedeceu o avô, indo para uma festa e chegando a festa deparou-se com um ser sobrenatural. Traz o lado espiritual contando que um velho tinha o hábito de estragar carne de porco e o espírito que é dono dos porcos entrou em um dos porcos, o velho atirava, salpicava e não entrava a flecha no corpo do porco. Pois essa narrativa nos faz retomar a questões acima mencionadas quanto a posturas que este povo tem, na compreensão da qual não devem abater animais além da quantidade necessária, o esperdício de alimento é algo que procuram evitar.

As histórias também apresentam suas divindades, sendo uma ligação entre o ser humano e a espiritualidade, numa busca de vida harmônica, uma dinâmica de como se correlacionar no mundo e no cosmos, e essa relação se dá via a concepção étnica de mundo. E essa concepção ocorre no interior humano e no mundo exterior, acontecendo o entrelace que forma a linguagem simbólica como mediadora da conscientização do ser humano.

Ouvir essas histórias nas vozes das crianças, perceber suas entonações de voz, expressões faciais e a atenção dos demais que as ouvem, demonstra a valorização que essas histórias têm para eles, a forma que explicam algumas palavras que não compreendíamos,

e ações que constavam nas narrativas. Era como se estivéssemos fazendo um ritual que envolvia observar o outro, abrir o imaginário e esse proporcionava uma viagem na narração envolvendo emoção e credibilidade como se estivéssemos vendo os fatos acontecerem diante de nossos olhos. Isso tudo graças ao imaginário que a mente proporciona. Muitas dessas histórias fazem parte de integração de suas vidas e é uma oportunidade de manter viva a tradição e as manifestações simbólicas como mediadoras de ordem social e entre seres humanos e a natureza. É uma linguagem do inconsciente, como se fossem sonhos, podendo provocar diversos processos mentais por parte do narrador e dos ouvintes.

Desse modo, essas histórias são de significados simbólicos, espelhadas no imaginário, sendo representadas por sentimentos e valores produzidos ou até mesmo reproduzidos conscientemente e inconsciente em suas ações culturais, por meio do tempo e da tradição cultural, propiciando aprendizagem para viver no mundo e em sociedade. Basta que observemos na própria história do surgimento do povo Munduruku, existe a ligação do povo com a terra, pois vieram do centro da terra, onde viviam dispersos e sem união, o que tornava sua vida difícil. E foi KaruSakaibã que os trouxe para o mundo de cima, considerando que este é o criador de todas as coisas.

As pessoas preguiçosas foram transformadas em animais de várias espécies e plantas, por isso que os Munduruku consideram que a fauna e flora são seus parentes. Algumas pessoas das quais vieram do centro da terra, justamente no momento quando estavam quase conseguindo sair de dentro do buraco, a corda que os conduziam arrebentou e caíram novamente no buraco. Como eram muitas pessoas, KaruSakaibã resolveu trazê-los novamente, mas diferenciou-os, e dessa forma se deu a criação dos outros povos indígenas.

Diante dessa história que tem a relação ao ser mítico KarúSakaibã, como o criador da vida e que andava pela terra, observando as passagens da história é uma construção de conhecimento nativo, místico, uma mediação cultural da existência étnica. É nítido o simbolismo nas narrativas de cada história, na história da anta inclusive, essa anta era o filho de KaruSaibã, nessa história e a da flauta sagrada percebemos uma forma de explicar o lugar da mulher na sociedade Munduruku, que não exerce cargos de poderes a não ser o de rainha do lar, mãe e esposa. A história do pé de tucum, também tem uma explicação, pois ele era baixo, mas o filho de KaruSaibã furou-se em um dos espinhos dessa palmeira e KaruSaibã fez com que essa palmeira crescesse mais um pouco para evitar acidentes, demonstra o cuidado que os pais precisam ter com os filhos, já a da árvore Bokay traz desarmonia familiar e depois reforça o companheirismo.

A maioria das histórias que ouvimos são longas, é possível perceber nas narrações das crianças a tonalidade de voz para o mistério que trazem nas narrações que diz respeito aos conhecimentos tradicionais trazidos na memória coletiva que são de cunho educativo por explicarem a existência das coisas, do mundo e até deles mesmo, sendo referência para a construção da identidade cultural desse povo.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos o que foi possível perceber durante a pesquisa de mestrado, percebeu-se um modo de cultura significativa decorrente da história do povo Munduruku, a aprendizagem das crianças se mostra como expressão legitimada nas narrativas orais, suas histórias, podendo ser compreendidas como contos, mitos e etc. o marcador principal para nós é perceber e compreender as histórias como marca identitária e educativa no cotidiano das crianças.

Onde o ato de contar histórias entre os mais velhos e crianças, crianças e crianças revitaliza as práticas culturais, símbolos, crenças e valores. São maneiras de educar usandonarrativas que se caracterizam como memória coletiva de um povo, trazendo ao presente, um passado renovado, seguindo uma sonoridade de identidade coletiva, por remeter-se a um povo, a sua tradição, ao seu cotidiano, sua forma de ver e viver no mundo. Consideramos que esse encontro dialógico com a infância, a forma de ser vista e vivida em diferentes momentos, seus saberes, sua convivência, nos permitiram adentrar nesse contexto, para compreendermos que na criança está a esperança de um povo, na continuidade de seus saberes.

Referências bibliográficas

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro; Zahar, 2005.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEONTIEV, Aléxis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

VELHO, Gilberto. *Memória, cultura e sociedade*. In: LEIBING, Annette; BENNINGHOFF-LÜHL, Sibylle (Orgs.). Devorando o tempo: Brasil, o país sem memória. São Paulo: Mandarim, 2001.

VYGOTSKY, L S. O problema de método. In VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 1ª ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

IDENTIDADES PERIFÉRICAS ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: UM RELATO SOBRE EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS/BRASIL

José Artur do Nascimento Silva[179], Beatriz Araújo da Silva[180], Luciano Henrique Amorim[181], Roseane Maria de Amorim[182]

Introdução

Inicialmente, cabe-nos aqui apresentar, de maneira clara e objetiva, o *lócus* em que as crianças matriculadas no II período na Educação Infantil moram. Assim, as crianças das quais aqui iremos nos debruçar a descrever são moradores de uma zona periférica afastada do centro da cidade de União dos Palmares – AL / Brasil. Elas residem no Bairro Nossa Senhora Das Dores (vulgo vaquejada). Considerado por muitos um bairro violento, pobre, periférico, pouco frequentado pela maioria da população, uma vez que carrega consigo agravantes como: a falta de políticas públicas de saneamento, moradia, lazer, esporte para juventude e outras. Ademais, são homens e mulheres trabalhadores do campo, da roça, da fábrica, da construção civil, que saem dos seus lares cotidianamente para poder manter e sustentar seus lares. Lar este, que agrega, além da figura masculina e feminina, na condição de pais e mães, outros sujeitos que também assumem este papel, e os são: avô, avó, tios/as, padrasto, madrasta, duas mães entre outros.

Mediante o cenário urbano periférico apresentado acima, nos remete localizar historicamente o lugar que a periferia vem ocupando dentro dos espaços escolares e como esses têm dialogado com os diferentes sujeitos que lá estão para além do elemento geográfico, sob a observância de

[179] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de União dos Palmares, Alagoas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: artus2007nascimento@hotmail.com

[180] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: araujobeatriz09@gmail.com

[181] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: amorim.ped@hotmail.com

[182] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). E-mail: roseanemamorim@gmail.com

> [...] um espaço que se distancia do espaço central das cidades, entre as cidades e entre países [...], também conglomera populações segregadas e excluídas pela classe social, pela raça, por seu registro linguístico e seus hábitos e produções culturais, entre outros caracteres. (PAULA e PAULA, 2011, p.115, 2011).

A marginalização que, historicamente, vem sendo estigmatizada ao espaço geográfico-social da periferia precisa ser rediscutida e ressignificada, compreendendo o real protagonismo periférico concretizado em seus sujeitos, neste caso, nos sujeitos partícipes da oficina de contação de histórias. Mencionar a importância do sujeito periférico como protagonista de sua história permite colocá-lo no epicentro da mesma, sendo sujeito construtor e construído pelo/no mundo em que habita, descortinando rótulos e seus retratos falseados pelas ideologias do branqueamento, da heteronormatividade, do cristianismo e do não reconhecimento daquilo que foge aos olhos do que pode ser considerado "padrão".

Versaremos em busca de uma não padronização dos espaços escolares no tocante à diversidade existente nele, inferindo na interlocução textual sob a apreciação do tratamento do que nos recomenda e nos orienta os documentos legais para com esse trato. Do contrário, caminharemos em afirmar, reafirmar se preciso for, a cultura marginalizada, descurricularizada, para o que não está posto nos cadernos oficiais de maneira indelével, sob a percepção do diálogo e a pluralidade de ideias e sujeitos coexistentes nos espaços onde acontecem o processo de escolarização.

A escola, as crianças, sujeitos objetos deste estudo, convivem cotidianamente com os diferentes tipos de miséria e barbárie que lhe acompanham nos caminhos de idas e voltas à escola. De diferentes maneiras, essas intempéries assolam nossas crianças nos seguintes aspectos: na fome (muitos fazem apenas duas ou uma refeição por dia), a condição de saúde e higiene, na violência real e simbólica representada nas brincadeiras, na falta de diálogo com seus pares, entre outros.

O espaço educativo não pode se eximir destas barbaridades que estão presentes dentro de seus ambientes e necessita propor maneiras que possa radicá-las ou ao menos diminuir. Esta, na verdade, é o que se torna nosso maior desafio e os vamos fazer por meio da contação de história que reconheça as identidades periféricas entre suas memórias e histórias.

Um diálogo indispensável: as crianças, a escola, as Leis Federal 10.639/03 e 11.645/08 e a periferia

Sob o entendimento da importância das relações afetivas tão salutares para as crianças, é fundante estabelecer uma relação de convivência mútua umas com as outras para poder socializar-se e assim coparticipar de experiências que lhes proporcionem momentos de trocas de afeto, carinho, respeito, união, solidariedade, cooperação, compartilhamento, entre outros. Ressalte-se que estes possam ser adquiridos além dos laços maternais e fraternais, uma vez que sua socialização e interação podem dá-se com os vizinhos, com o moço da padaria, do supermercado, do carro de pipoca, e neste caso especifico, do ambiente escolar.

O cerne educativo é percebido em sua pluralidade e interdisciplinaridade em seus currículos e artífices pedagógicos de ensino-aprendizagem. Porém, mediante o contexto em que seja representado, esta estrutura superpassa desígnios para além do viés institucionalizado. Dele, destaca-se também a possibilidade atribuída por seus frequentadores de que a educação escolar pode assumir papel primordial na ausência da família.

O foco desse escrito sinaliza este tocante relacionado ao espaço educativo, abrangendo redes de relacionamento entre a escola e a comunidade enquanto elos de construção social do indivíduo. Sendo assim, discutiremos no campo da educação básica, modalidade Educação Infantil (crianças de quatro a seis anos de idade), no II período desta modalidade, ressaltado que este é um dos momentos em que as crianças passam a ter contato direto com diferentes tipos de pessoas (adultos, crianças) diferente do ambiente familiar. A escola, sendo um espaço de formação delas, poderá contribuir para os diferentes tipos de conflitos que são próprios deste espaço, colocando o diálogo como resoluto e solucionador das diversas situações advindas de qualquer circunstância.

A escola periférica, independente de sua figuração, precisa ser percebida como elo construtor de discurso de superação dos rótulos negativos e das variáveis violências que ocorrem nos circundantes de sua arquitetura. Escolarizar na periferia compreende desmarginalizar estigmas e olhares historicamente impressos em seus sujeitos. A busca pela melhoria de vida de favelas e espaços periféricos salienta a importância de uma percepção sob o ato educativo para além dos ideários oficializantes, problematizando e construindo aprendizagens para além do ler, escrever e contar, pois “com a educação, haveria um entendimento da realidade social em que o estudante vive e dessa forma, seria um instrumento para a transformação da realidade social” (GUSMÃO e SPIRANDELLI,

2016, p.2). Portanto, escolarizar na periferia deve ser considerado um ato contra-hegemônico, de autorreconhecimento de voz e vez em detrimento das marcas delineadas que desfavorecem seus sujeitos, construindo assim relações de autonomia e significâncias nos/dos currículos, a docência e seus enlaces político-pedagógicos.

Concretizar nos currículos e conteúdos em sala de aula a lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 torna possível na socialização dos saberes a materialização e reconhecimento do protagonismo do sujeito periférico e sua identidade étnico-racial, seja por mediação de seus docentes ou pela aprendizagem e a escuta dos sujeitos escolares. A importância desses aportes legislativos citados oportuniza apenas o conhecimento da cultura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula, mas somatiza a percepção de si e dos elementos ancestrais identitários culturais e socio-históricos integrantes em cada sujeito social de maneira positiva. Assim,

> Nesta conjuntura, pensar formas de enfrentamento ao racismo e superação das desigualdades históricas, pressupõe a análise dos locais de reprodução de valores republicanos, entre eles o direito à diversidade, o respeito às diferenças, o direito às políticas sociais para a justiça e não para compensação. É fato que as instituições sociais são espaços potenciais de transformação de mentalidade e práticas discriminadoras, no entanto, as próprias instituições devem mediar suas culturas organizacionais reprodutoras de preconceitos e discriminações. (LONGO, p.5, 2016).

Assim, as crianças que participam de espaços e se percebem em suas aprendizagens, adquirem leituras do mundo e se tornam escritoras de si, permitindo ampliação de seus saberes e disseminação de suas interações e interpretações somativas num escopo para além da instituição escolar, colaborando para as relações étnico-raciais seja no particular ou no plural da conjuntura de mundo.

2.1 As relações étnico-raciais e escolarização: diálogos entre as leis, identidade de crianças negras e reconhecimento.

Aponta-se que nos conflitos existentes entre as crianças de quatro a seis anos, estão aqueles que voltam-se para a cor de pele, classe social, gênero/sexualidade, credo/religião das mais diferente formas. Saber lidar com eles é um dos desafios para professores/as (que lidam diretamente com as crianças), gestores e demais membros do ambiente escolar, evitando o silenciamento e a reprodução de cenas e atos correlacionados de discriminação. Já dizia Paulo Freire que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever

por maus que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (FREIRE, 2002, p. 35). E isso, completa ele, é o que faz a boniteza de ser gente.

Neste sentido, é preciso estimular o respeito aos diferentes no cotidiano escolar, por meio de leituras do mundo e da palavra. Dessa forma, a contação de histórias temáticas que contemplam a diversidade étnica, de gênero e outros, são meios utilizados para contemplar esses aspectos perceptivos advindo das experiências pedagógicas.

Os livros utilizados para compor a oficina de contação de história são distribuídos pelo Governo Federal do Programa Biblioteca na Escola. Esse documento traz delineantes que indicam sua intencionalidade na escolha e formação de seu acervo. Sendo assim, o documento cita o intuito de atentar

> [...] para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia a dia relacionados ao racismo. Aos poucos, o respeito à diversidade será um principio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam. (ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2006, p. 166).

Sob a ótica do documento, podemos correlacionar a contação de história à contação do cotidiano, entendendo que a literatura e a historicidade dos sujeitos da educação possuem elos que conversam e convergem em um único espaço, a escola, uma vez que

> ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A obra destaca elementos primordiais que devem estar presentes cotidianamente na escola. A exemplo, a contação de história infanto-juvenis com personagens que valorizam

e exaltam a beleza do negro e a diversidade que aflora este país, presentes no acervo, além de diversas atividades que devem estar presentes no trabalho com/ou do professor para com a educação das relações étnico-raciais. Incluir a temática destas relações requer estudos voltados na área, a fim de garantir o respeito mútuo, não apenas por parte das crianças, mas de todos que compõem a escola. Cavalleiro (2000, p. 20) aponta que "a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores". O não silenciamento quer seja da família, do professor nos remete a uma não contribuição para o trato indiferente com os diferentes.

A educação infantil, por ser a primeira das modalidades de educação, necessita de um olhar compenetrado para com a rotina, as brincadeiras, as pinturas, os desenhos, e as mesmas não podem ser passivas de atitudes, modos e/ou gestos preconceituosos. "Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os cidadãos", (CAVALLEIRO, 2000, p. 26). Desta forma, é de suma importância que desde a educação infantil os itens que dizem respeito às questões de raça/diversidade, gênero/sexualidade sejam trabalhadas e aprofundadas.

Na tentativa de atender uma camada da população que luta por melhorias educacionais, no segmento raça/cor, bem como a permanente luta do movimento negro brasileiro, de pesquisadores das questões raciais, indígenas, eis que surge a promulgação das leis federal 10.639/03, da 11.645/08, alterando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que passa a vigorar com a seguinte redação:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo

> escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2010, p. 23).

Dialogando com as apreciações das referidas leis podemos pensar em como a contação de história se torna um somático meio de dialogar identidades na escola. A leitura étnico-racial por meio da contação medeia signos, significantes e significados para além da narração, ela apresenta outros heróis e heroínas, outros príncipes e princesas, outras histórias e bonitezas que são raramente equivalentes às crianças negras e indígenas, a exemplo de um dos livros utilizados, intitulado "Pretinho, Meu Boneco Querido". Com isso, apreendemos a contação como uma ponte dialógica entre o concreto e o imaginativo, que transporta a realidade na fantasia do faz de conta, no qual a relação de quem transmite e quem aprende se transmuta e se eleva na "[...] boniteza da docência e da discência" (FREIRE, 2002, p. 74).

Identidades periféricas entre memórias e histórias: o relato da experiência

Apontamos que a turma na qual as contações de histórias com personagens negros, em sua maioria, discussão de gênero, relação familiar foram contadas é uma turma do II período da Educação Infantil, com dezesseis alunos, de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino de União dos Palmares, localizada na zona periférica da cidade. A ideia em contar essas histórias perpassou por tornar eficaz o que referenda a 13.639/03 e a 11.645/08, no tocante a sua implementação desde os primeiros anos escolares das crianças. As crianças em curso são oriundas da periferia e suas identidades transitam pelas mais diversas vias do tom de pele. É evidente que elas ainda estão em processo de construção de suas identidades, mas ressalta-se da necessidade de tornar evidente a ideia de pertencimento e de reconhecimento do meu e do outro eu, na busca de permitir aos sujeitos uma aproximação com aquilo que lhes é próximo de suas realidades.

A ideia em contar histórias que além de ressaltar as diversidades, se deu a partir do momento em que foi necessário realizar uma análise das obras existentes na escola que o foco fosse a diversidade existente nelas. Assim, orientou-se a professora da turma a realizar atividades, a partir de sequências didáticas para cada uma das obras a serem trabalhadas. Esperou-se que ela fizesse, e fez, um resgate dos ancestrais das crianças que ali estavam, buscando entender, por exemplo, na obra "Minha Família é Colorida", a diversidade de cor de pele de cada um, porque temos cores de pele diferentes e que certamente estão arraigados aos nossos antepassados.

Na tentativa de aproximar cada vez mais as crianças do lugar periférico em que elas vivem, forma contadas histórias como: “O Menino Nito” de Sonia Rosa, que conta a história de um menino que abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito até que um dia os pais chamaram um médico e percebeu-se que Nito precisava na verdade era desachorar todo choro engolido e dizer que homem chora sim. A proposta foi para trabalhar a ideia de que homem chora sim.

Da obra, “Bruna e a Galinha D’angola” de Gercilda de Azevedo, retrata a bela imagem da galinha d’angola para com ela contar, a crianças e adultos, a história de como a terra ficou segura – e de como Bruna e suas amiguinhas da grande aldeia chamada Terra se afeiçoaram à Conquém, na beleza de sua pele escura pintada de pequenas bolas brancas. Retratando a construção da diversidade existente, desde que o mundo é mundo. De, “A Menina de Barro” de Gianinna Bernardes, resgatou-se a arte de uma artesã local (Dona Irineia), que faz obras belíssimas de argila. Além de recontar o que o povo de Muquém viveu nas enchentes ocorridas em 2010 e como esse povo sobreviveu noite a fora em cima de um pé de jaca, retratando a resistência e luta desse povo.

Com “Meninas Negras” de Madu Costa, exaltaram-se as belezas negras que há dentro deste espaço, bem como os gostos, tipos de cabelos, entre outros. Da celebre obra: “Pretinho, meu Boneco Querido” de Maria Cristina Furtado. Pretinho é um boneco, que se torna o preferido da menina Nininha, por ter o mesmo tom de pele que ela. Só que essa predileção da criança pelo boneco acabou provocando ciúmes nos outros brinquedos do quarto que implicavam sempre com Pretinho. Ele, então, passou a acreditar que seus problemas de convívio derivavam do fato de que era diferente dos outros brinquedos, por causa da sua cor. Quando, na verdade, estavam todos com ciúmes de Nininha.

O ponto alto de todas as obras trabalhadas aqui se deu quando a professora Rosangela Prudêncio, passou dias a fios lendo a obra, pegando os principais pontos, dividindo as partes dos personagens, pedindo ajuda aos pais para auxiliarem as crianças nas falas, ensaiando, para por fim, colocar em prática a dramatização da obra. Nela, as crianças escolhidas, foram aquelas que tinham mais proximidades com as características físicas dos personagens da obra. As crianças se viram na linguagem simples, coloquial e próxima do que dialogam cotidianamente com os seus pares.

Inicialmente já nos toca o fato de uma criança ir até uma loja de brinquedo e escolher um boneco negro. Que, diga-se de passagem, tem o mesmo tom de pele que a “Ninhinha”, personagem central do enredo, junto com “Carlos”. Ao chegar em casa com o

boneco, ele cuida logo de se apresentar aos demais e diz: meu nome é Carlos, mas pode me chamar de pretinho. Na trama, readaptada pela professora, ela faz com que aos bonecos se apresentarem para pretinho, reajam de modo que:

- A boneca de porcelana: vira as costas para Pretinho, só porque ele é preto.

Momento em que a professora aproveitou para fazer uma discussão com as crianças sobre as relações estabelecidas entre brancos e negros dentro do ambiente escolar e propôs atividades que causassem determinados reflexos. Delas, podemos citar a construção do boneco pretinho a partir de pedaços de tecidos em que a professora colocou diferentes tamanhos e pedaços do material, entre eles amarelo, azul, rosa e vários pretos, para que as crianças pudessem escolher e fazer o pretinho com pedaços de tecidos e incrivelmente, a maioria das crianças escolheu o tecido preto. Porém quando uma das crianças escolheu um tecido de outra cor, um das crianças disse:

- Oh! Marquinhos, o pretinho num é dessa cor não! (Isto porque o Marquinhos escolheu um tecido rosa), daí a outra criança pegou um pedaço de tecido preto e mostrou pra ele a cor do pretinho. Obviamente que Marquinhos, deveria, podia ter escolhido a cor do tecido que o desejasse. Porém a ideia caminhava em analisar até que ponto as atividades poderiam contribuir para o fortalecimento da identidade destas crianças e ajudá-las a torná-las melhores do que já o são. É nossa tarefa contribuir para estas vivências. Nossa luta é acima de tudo política e social.

Outro ponto em destaque, que nos levou a dialogar de maneira objetiva, é quando os bonecos "falam feio, preto, horroroso" e Pretinho se esconde no armário, todos os dias a mesma coisa. Quando Nininha vai à escola ou ao cinema ele se esconde no armário. Foi o momento em que foi possível fazer a atividade do espelho, em que as crianças receberam uma folha de ofício e lápis de cor, onde cada um se olhava no espelho e desenhavam seu autorretrato, do jeito que cada um é. Cada um pitou seu autorretrato aos modos que quis, mas nos chamou atenção, o caso de uma criança tímida, negra, que pintou seu desenho de preto, para nossa supressa, porque esperávamos que ele fosse pintar de marrom ou outra cor qualquer e chegou até a professora disse: eu sou dessa cor né tia?! E a professora respondeu: sim, sim, você é negro, Pedro! Muito bem! Ficou lindo seu desenho.

Após desenvolver todas as atividades, eis que chegou o grande dia de apresentar a dramatização da obra. As crianças todas empolgadas, felizes, pois era o momento em que elas iriam colocar em prática o resultado de dias a fios de ensaio. Além do que está posto na obra, nos é necessário evidenciar o final da obra, em que as crianças cantam a música:

OLORUM, AYÊ, ORUM, AXÊ prá você meu irmão...
Somos bonecos negros, estamos a contar nossa história.
Queremos deixar um abraço, pros irmão negros daqui,
pros irmãos brancos daqui, prá todos irmãos deste imenso Brasil.
Nunca esqueçam o que ouviram da nossa honra e tradição.
Nosso canto é de esperança, nosso canto é de paz,
nosso canto é de igualdade, nosso canto é de amor. (FURTADO, 2008).

Este é o momento mais alto do trabalho desenvolvido porque além das pessoas se encantaram pelas crianças que dramatizam a obra, elas se emocionam e choram, por serem crianças dramatizando uma obra tão forte, tão real e ao mesmo tempo agradável aos olhos de quem discute temas correlacionados ao preconceito, à discriminação, ao povo negro. Cuidar de nossas crianças quanto ao trato destas questões, nos permite contribuir para a transformação de um mundo melhor, com sujeitos cada vez melhores.

Considerações finais

O trabalho permitiu uma ação/reflexão acerca da educação para as relações étnico-raciais nos primeiros anos de vida escolar. Destaca-se que é preciso se aprofundar nas questões que dizem respeito às crianças em fase pré-escolar, tornando este, um dos desafios a ser enfrentado, uma vez que não havia tido outrora contato direto com este público. No decorrer das atividades desenvolvidas foi possível perceber que as crianças encaravam o outro como "diferente", mas que esta diferença não foi visivelmente prejudicial à turma em que as atividades foram desenvolvidas. Algumas crianças já sabiam a cor de sua pele, seja pelo pai, mãe ou responsável pelo seu convívio. A professora sentiu-se segura, entusiasmada com a proposta e a agarrou com unhas e dentes, tem afinidade com a temática. Enriquecedor, o trabalho proposto centrou como uma das vias para poder se tratar da educação para as relações raciais desde cedo, a ponto de poder estabelecer uma relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e contemplar o que referenda a Lei 10.639/03 e a 11.645/08, desde a educação infantil, na busca de termos sujeitos cada vez mais conscientes das diversidades que formam o nosso país e que consequentemente aprendam a viver e respeitar a diferença, não como inferioridade, mas, como multiplicidade de possibilidades.

Referências

ALMEIDA,Gercilga S. De. **Bruna e a Galinha D´angola**. Pallas. 2010.

BRASIL. **Lei 9394 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação** – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Editora: Mazza edições. 2011.

DE PAULA, Luciane; DE PAULA, Sandra Leila. **No centro da periferia, a periferia no centro.** IPOTESI, JUIZ DE FORA, v.15, n.2 - Especial, jul./dez. 2011, p. 107-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Ana Cristina. **Pretinho, meu Boneco Querido**. Editora: Editora do Brasil – SP. 2008.

GUSMÃO, Franceline Priscila. SPIRANDELLI, Claudinei. **O elo entre a educação transformadora e a reprodutora:** perspectivas numa análise da educação escolar. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/FRANCELINE%20GT%2004%20%20artigo.pdf Acessado em 14/06/2016.

LONGO, Isis S. **O estigma dos três ps:** pobre, preto, da periferia. A visão de adolescentes da Comunidade Heliópolis. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cjaba/n1/17.pdf Acessado em 14/06/2016.

MATEUS ,Ana do Nascimento Biluca. SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. Et Al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227 Acessado em 14/06/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, SECAD, 2006.

ROSA, Sonia. **O Menino Nito**. 1ª ed. Editora Pallas. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

A INSERÇÃO DA MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Andrade Machado de Santana[183]

Introdução

Atualmente, trabalha-se para cumprir as exigências das leis 10.639/03, que foi modificada pela lei 11.645/08 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e refere-se à obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, assim como, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a importância deste para a formação da sociedade nacional, nas escolas da educação básica.

Além disso, busca-se a implantação também da lei 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, onde também realizou alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação passando a vigorar, acrescido em seu artigo 26 o parágrafo 6º em que "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte". As leis citadas foram sancionadas no período em que Luis Inácio Lula da Silva[184] exercia a presidência da república do Brasil, alterando a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação.

A partir deste princípio no campo educacional, respaldada na forma de lei, percebe-se que é possível acompanhar e exigir a aplicabilidade das leis citadas nos ambientes escolares, e é nesse sentido, que se debruça essa pesquisa. Abordando conceitos sobre musicalização na Educação Infantil, visando à compreensão de como o processo de inserção da música afro-brasileira pode contribuir na formação da criança. Por tais motivos justifica-se a escolha deste tema, pois o mesmo perpassa a história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Partindo deste pressuposto, elege-se a música, dentre tantos fortes elementos herdados da cultura afro-brasileira como objeto desta pesquisa, pois a mesma auxilia a criança na formação da identidade.

Assim, podemos refletir como vem se dando o processo de inserção da música afro-brasileira na Educação Infantil e como a música afro-brasileira contribui para o resgate dos valores culturais.

---

[183] Universidade Federal da Bahia – FACED.

[184] Luis Inácio Lula da Silva, foi sindicalista, fundador do Partido dos trabalhadores (PT) e representava um governo de esquerda, popular, frente as gestões que presidiam o país anterior ao seu mandato.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo geral, conjeturar e analisar sobre o processo de inserção e valorização da música afro-brasileira na Educação Infantil e por objetivo específico compreender a importância da música afro-brasileira como linguagem que valorize o processo histórico e formativo de crianças em sua dimensão estética e cultural.

Base legal

Lei 11.645/2008 (10.639/2003)

Aprovada em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 foi apresentada à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 259, em 11 de março de 1999 que foi admitido e remetido ao Senado em 2002. Essa aprovação relativamente rápida se deu com as pressões realizadas pelo movimento negro com o objetivo de desenvolver políticas públicas de enfrentamento à exclusão racial no Brasil.

Foi a partir desta lei que o Conselho Nacional de Educação (CNE) que constituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no Parecer CNE/CP n° 03/2004 e na Resolução CNE/CP n° 01/2004, as quais orientam iniciativas de formação inicial e continuada e processos de gestão escolar. Em 10 de março de 2008 foi instituída a Lei 11.645 que altera a 10.639/03 para a inclusão do protagonismo indígena na história do país, tornando obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas nossas instituições de ensino além da cultura africana e afro-brasileira, já estabelecidos anteriormente com a lei 10.639/03.

A Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Essa lei compreende uma série de questões de suma importância, pois não se fecha à questão da escravidão e do preconceito racial, visto que conceitua a importância do reconhecimento do negro e do índio como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais e como pilares da formação da sociedade brasileira.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

> Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura

> apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade. (BRASIL, 2013, p.499)

Não se trata apenas de um processo burocrático-normativo, mas sim, de um processo histórico e político de lutas e reivindicações categóricas nos avanços da legislação brasileira e na política educacional.

Entretanto, mesmo com o vigor das Leis e das políticas públicas ainda é visível a dificuldade dos educadores em tratar sobre essas temáticas em sala de aula e quando ocorre é geralmente em datas especificas, como na semana da Consciência Negra (20 de novembro) ou em 13 de maio (abolição da escravatura).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil, destaca-se a garantia de experiências que "[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referências e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade" (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). No entanto, o reconhecimento da diversidade não é uma tarefa simples, afinal requer a valorização das diferentes culturas situadas na dinâmica das relações sociais e políticas que constituem nossa sociedade. Conquistar esse objetivo se torna complexo, sobretudo, quando se trata de culturas produzidas por grupos sociais e étnico-raciais, cuja participação social e política é ainda pouco estudada, resultante de um processo histórico de dominação e silenciamento. Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas e destacar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo.

Lei 11.769/2008

A educação musical institucionalizada, trazida para sala de aula nas escolas públicas no Brasil foi marcada pela Era Vargas, compreendido entre 1930 e 1945. Porém, essa tentativa passa por meio de aspectos negativos como a falta de um currículo específico para disciplina, falta de professores habilitados para o ensino da mesma e a educação musical, voltada simplesmente para projetos políticos, comemorações públicas e momentos cívicos. Neste período, a educação musical se limitava para o ensino nas escolas específicas, onde apenas a classe dominadora poderiam ter acesso ao ensino musical.

Somente em 15 de agosto de 2008 a música retornou de fato ao currículo escolar nacional quando foi sancionada a Lei 11.769 que altera a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação, estabelecendo que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular "Arte" do ensino básico e prevê no art. 3º que os sistemas de ensino terão 03 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidos na lei.

Saber aliar a prática educativa e a música é fazer da escola um lugar inclusivo, receptivo. A música na Educação Infantil aparece como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ampliando o conhecimento estético da criança, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento e uso deve ser privilégio de todos.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), o trabalho com a música deve se organizar de maneira que a criança desenvolva as capacidades de ouvir, perceber, identificar elementos da música, ampliar seu conhecimento de mundo, composições e interpretações musicais.

A proposta do RCNEI (1998) deve ser direcionada dentro de um cenário que conjecture a diversidade de significados do potencial da música, quando a mesma é vivenciada como objeto e daqueles significados possíveis da prática interpretativa e da criação musical. A individualidade do saber que cada criança traz para as experiências musicais e a maneira como as dimensões individuais, sociais, históricas e estéticas interagem em diversos contextos, vinculam-se a diferentes tipos de saberes.

A educação musical no Brasil não pode ser contada de forma homogênea, pois a música, diferente disso, é heterogênea e acontece de diversas formas e contextos. As atividades musicais realizadas na escola não pretendem a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, assegurar a abertura de canais sensoriais, ampliando a cultura em geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Bréscia (2003, p.60) afirmam que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

É válido ressaltar que o Brasil é um país multicultural, multiracial, todavia, o desprezo por outras culturas fica latente por uma falsa ideia de igualdade.

A inserção da música Afro-Brasileira na Educação Infantil

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), assim como a brincadeira, a música também é considerada como atividade permanente dentro da organização do tempo e rotina do período didático que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, em que os conteúdos necessitam de uma constância.

A música como alternativa didática aguça o interesse do aluno, que muitas vezes sem perceber se encontra totalmente envolvido no processo, uma vez que o conjunto de palavras contidas no texto da música é aproveitável em distintas temáticas como ponto de partida na construção do ensino-aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser consideradas como:

> Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
> Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
> Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (RCNEI, 1998, p.48)

Merriam (1964) ressalta que a música é uma atividade de expressão de valores. Como veículo da história, mito e lenda, a música aponta a continuidade e estabilidade da cultura. Nas últimas décadas do século XX, a música de influência africana se espalhou pelo Brasil sendo reconhecida mundialmente por sua riqueza cultural, há uma influência forte da tradição de Angola e suas raízes estéticas, especialmente por causa do seu poder ritualístico na musicalidade afro-brasileira, a exemplo as variações do samba, do maracatu, do afoxé, entre outros na composição dessa musicalidade.

O samba considerado o símbolo da música popular brasileira nasceu na Bahia, no século 19, da mistura de ritmos africanos. Mas foi no Rio de Janeiro que ele criou raízes e se desenvolveu, mesmo sendo perseguido. Durante a década de 1920, por exemplo, quem fosse pego dançando ou cantando samba poderia ser preso. Nas variação do samba, pode-se destacar o samba de roda, surgido no recôncavo da Bahia, uma das regiões de maior fluxo de escravos africanos. Em 2005, por sua importância histórica, o Samba de Roda foi a primeira prática musical brasileira a ser registrada como patrimônio cultural imaterial pela UNESCO. O afoxé é um folguedo típico do estado da Bahia. De origem iorubá, a palavra afoxé significa "a fala que faz". As melodias entoadas nos cortejos dos afoxés são praticamente as mesmas cantigas entoadas nos terreiros afro-brasileiros que seguem a linha ijexá.

Estas são algumas, das diversas contribuições da música afro-brasileira, que excede as barreiras geográficas, mostra para diversas partes do mundo claros elementos de origem africana, tais como a rítmica, estrutura de canto, refrão cantado em coro.

Considerando isso, pode-se então almejar a conscientização das crianças para um resgate dos valores estéticos afro-brasileiros, entendendo que, os contextos sociais e culturais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados no âmbito educacional. Entendendo que a educação musical não se limita a formação de instrumentistas, cantores ou compositores, mas busca também a formação de um ser crítico, sensível contribuindo para a expansão da consciência além de promover o trabalho efetivo de leitura e escrita, visto que a música e as suas letras já são em si significativos textos para o acesso ao mundo letrado.

Um universo multicultural dedica-se em favorecer as pessoas que nele convivem, a renovação de mentalidade, o combate das ações discriminatórias do preconceito, sob uma nova ética respaldada no respeito às diferenças. Respaldado deste pensamento Candau (2002, p. 85) afirma que "[…] o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural". A educação multicultural abrange o desenvolvimento do autoconhecimento, e a compreensão de sua própria identidade, reduzindo o preconceito racial a nível pessoal e institucional no âmbito escolar e na sociedade como todo.

A música é um dos vieses artísticos que possibilita ao ser humano expressar suas emoções, sua historicidade, manifestações culturais de diversos padrões estéticos e sua inclusão no currículo escolar se justifica para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo, pois, desvencilhar as potencialidades criadoras do indivíduo é uma das condições fundamentais para uma verdadeira educação, isso pressupõe ser autônomo e não estar preso à cópia, à repetição, para ser autônomo, o indivíduo necessita muito mais do que simplesmente memorizar ou copiar, é preciso apreciar para criar e para apreciar se faz necessário conhecer, vivenciar.

A concepção defendida pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) compreende a música como linguagem e área de conhecimento, fundamentando que esta tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: apreciação e reflexão. Este mesmo documento, ainda apresenta orientações concernentes aos conteúdos musicais e estes, por sua vez, encontram-se organizados em dois blocos, sendo o primeiro "O fazer musical" (RCNEI, 1998, p. 57):

> O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início.

O segundo bloco de conteúdo apresentado pelo documento é o de "Apreciação musical" (RCNEI, 1998, p. 63) que refere-se a audição com músicas diversas. Ambos os blocos são concernetes às questões da reflexão musical. A proposta do documento é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, a fim de não limitá-las em modelos predefinidos.

Leone (in: SANTOS e BATISTA, 2011, p. 144) diz que, as crianças sempre gostam de objetos sonoros, estes atiçam sua curiosidade e desejo de experiencia-los. A autora aponta que diversos utensílios domésticos, material para reciclagem, sementes e inúmeros outros materiais podem ser transformados em objetos sonoros, que além de produzirem os sons propiciam a pratica da educação estética das crianças ao confeccionarem seu próprio instrumento, desenvolvendo a capacidade cognitiva, criativa e motora das crianças. Ainda ressalta que:

> Baldes plásticos, de diversos tamanhos e cores, se transformarão em tambores; colheres de pau comprido serão as baquetas, que poderão ser tocadas com os baldes, ou aos pares, uma na outra, ou ainda no chão; […] A contrução de instrumentos musicais alternativos é outra opção inteligente, pois, além de apresentar um custo minimizado, permite aos alunos um contato com situações que acabam, ao mesmo tempo, provocando nelas o exercício da imaginação e da criatividade. (LEONE apub SANTOS e BATISTA, 2011, p. 145)

Cabe salientar, que o aproveitamento dos objetos sonoros por meio de instrumentos alternativos não possui a intenção de substituir os instrumentos convencionais, mas, propõe agregar, a esse universo instrumental, novas sonoridades. Neste processo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil ressalta que:

> A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina,

> comumente denominado de oficina. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, estimula a pesquisa, a imaginação e a capacidade criativa. (RCNEI, 1998, p. 69)

Importante pontuar a importância de, como nos diz Morin (2004, p. 36) "[…] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido", portanto é imprescindível que toda atividade se inicie a partir da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos.

O ensino da cultura afro-brasileira através da experimentação estética sugere uma abordagem menos inflexível, como dos conteúdos da grade curricular escolar, pois dispõe trabalhar com a diversidade cultural de forma prática, compreendendo os sentidos, transformando os estudantes em coautores do ensino-aprendizagem, resignificando a forma convencional de aquisição do saber, onde o professor apenas transmite conteúdos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, pp.47 e 48) "aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado".

Nesse entendimento, difundir a cultura afro-brasileira através da música, proporciona vivências ricas dentro do ambiente escolar, assumindo a responsabilidade e o compromisso do trabalho em respeito à diversidade, à valorização cultural e estética, e assim obter-se autonomia na escolha dos discursos pedagógicos e narrativas poéticas que darão alicerce às produções artísticas e científicas. Além de possibilitar fruição estética e o desenvolvimento de competências cinestésico-corporais nos educandos.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa foi possível identificar a importância do uso da música na formação e orientação da construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo da criança. Sobretudo na busca pela valorização da cultura, do conhecimento estético obtido através da inserção da música afro-brasileira no trabalho da Educação Infantil. Respaldado pela implementação da Lei 11.769/08 como política educacional, a qual orienta a música como conteúdo obrigatório, associado à Lei 11.645/08 que obriga o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica.

Resultou na reflexão sobre o processo da importância da linguagem musical através do viés afro-brasileiro na Educação Infantil para o desenvolvimento estético e cultural da criança, valorizando seu processo histórico, tornando-se um valioso aliado na rotina diária

em sala de aula, uma vez que está presente na vida da criança e em toda humanidade, além de ser possível contribuir para a contrução do conhecimento de si e do mundo das crianças.

Por meio de leituras e fundamentações teóricas, percebe-se que a música promove uma educação diferenciada, pois a mesma tem um papel fundamental na vida social das pessoas e contribui de forma ímpar para formação da criança, podendo através da música, ofertar uma educação transdiciplinar e de qualidade.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente. A dificuldade na aplicação da lei 11.645/2008 (10.639/03) reflete a dificuldade com a qual a sociedade brasileira discute a presença do preconceito e da discriminação racial contra a população negra. Mas, é preciso reconhecer que a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica brasileira, através da promulgação desta lei, é um momento histórico inigualável, de suprema importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Trata-se de um tempo em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena.

É válido destacar que durante o processo de escrita desta pesquisa, houve algumas dificuldades por se tratar de uma área da educação com a qual há pouco contato no currículo da graduação e projetos de pesquisa dentro e fora da universidade. Contudo, um bom pesquisador não escolhe um tema de pesquisa por sua facilidade, mas sim por sua afinidade com o tema e acima de tudo pela contribuição que a pesquisa pode proporcionar. A relevância do tema deste estudo pode ser comprovada, durante o processo da pesquisa, pela necessidade de se compreender e refletir mais sobre as questões que envolvem a inclusão da música na educação infantil e da cultura afro-brasileira.

A busca de referenciais teóricos na área musical, em especial da cultura afro-brasileira através de um pensamento pedagógico, de fato foi um obstáculo, porém, foi superado e o ganho foi imensurável. A superação das dificuldades fez com que fosse possível a apreensão, o envolvimento, e o encantamento cada vez maior sobre as temáticas da educação musical e a cultura afro-brasileira, em compreender tamanha importância deste tema como proposta pedagógica para além de datas comemorativas.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com o avanço na discussão a respeito da temática étnico racial, e suas implicações dentro da sala de aula, sobretudo, na formação inicial das crianças. A fim de agregar o reconhecimento de sua identidade estética e cultural, neste caso, através da música afro-brasileira com a experimentação artística musical dentro do contexto escolar, compreendendo sua importância na formação e

desenvolvimento da criança. Afinal a inserção da música afro-brasileira no ambiente escolar transpõe os muros das instituições, pois, trata-se de questões sociais e políticas.

Considera-se que não é apenas a aprovação das Leis que pode modificar e ampliar os espaços para a educação musical e inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena dentro das escolas de educação básica, faz-se necessário a aplicabilidade das leis para ampliar a temática no espaço escolar, de forma curricular, para além de ser conteudísta.

Referências

ALENCAR, Teca. **Música Na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003;

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000;

BEBER, Marielli Costa. **A música como fator de sensibilização na Educação Infantil**, 2009;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013;

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. I**ncluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10/01/2016;

_____. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. Brasília, DF, 2008. Não paginado. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 10/01/2016;

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. **Trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica**. Brasília, DF, 2008. Não paginado. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 10/01/2016;

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998;

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Não paginado. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 15/01/2016;

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.. Ministério da Educação, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 15/01/2015;

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1998;

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003;

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002;

DUARTE, Mônica de Almeida. **Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de musica**. EM PAUTA - v. 13 - n. 20, p. 123-141, junho 2002;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008;

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988;

GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores**: a música afro-pop de Salvador. São Paulo: Ed. 34, 2000;

LANGINSKI, F. **A importância da música na educação**. Disponível em <http://www.parana-online.com.br/almanaque/news/320514/> Acessado em 20 de dezembro de 2015;

LEONE, H. **Musicalidade Afro-Brasileira**. In: SANTOS, A.K.A.; BATISTA, H.S. (Org.) A música na educação básica. Edufba: Salvador, 2011. 135 p.

LOPES, Nei. **A presença africana na música popular brasileira**. Revista Espaço Acadêmico nº 50. Universidade Federal de Uberlândia, 2005;

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986;

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music. Evanston**: Northwestern University Press, 1964;

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004;

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003;

SANTOS, A.K.A.; BATISTA, H.S. (Org.) **A música na educação básica**. Edufba: Salvador, 2011;

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO. 2002;

PALLARÉS, Zaida M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

SILVA, A. K. A. dos S. **Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006;

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

SOUZA, Paulo C. A**. Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades**. Rev. Espaço Acadêmico, n.106, mar. 2010. p.149-159.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE EM TURMAS MULTI-IDADE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UEIIA

Daliana Loffler[185], Claucia Honnef [186], Jucemara Antunes[187]

Introdução

Este trabalho discute a questão da diversidade em turmas multi-idade na educação infantil. Apresentamos os resultados de uma pesquisa que busca compreender como a organização das crianças em turmas multi-idade pode contribuir para ampliação dos padrões de referência e o reconhecimento da diversidade. Ao compartilhar os resultados dessa pesquisa, objetivamos evidenciar a contribuição de práticas interculturais, desenvolvidas nos referidos agrupamentos, para a formação das crianças.

A escola de Educação Infantil é um espaço habitado pela diversidade, seja de ideias, de personalidades, de idades, entre outras características humanas e/ou sociais, econômicas e étnicas, e tem um papel importante no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade, pois o modo como uma pessoa se relaciona com a outra, com o diferente, com o novo, com o inusitado neste espaço compõe o processo de construção da sua identidade.

Muitas escolas têm procurado promover essa valorização e promoção da diversidade através de ações que envolvem as crianças, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, situada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, optamos por apostar nos agrupamentos de multi-idade, entendendo que é através das interações que as crianças se constituem social, pessoal e emocionalmente.

O agrupamento de crianças em turmas multi-idade configura-se como uma organização alternativa nas escolas infantis, que promove a valorização das crianças na sua singularidade, rompendo com padrões de homogeneização e de antecipação dos processos escolares. Promover o encontro entre crianças de diferentes idades em um mesmo agrupamento vem, desde 2008, se constituindo um desafio para a escola que aposta nessa

[185] Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação – UFPEL. E-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br

[186] Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: profclaucia@gmail.com

[187] Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - UFSM. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. E-mail: jucemaraantunes@gmail.com

proposta e, desde então, tem-se pesquisado e organzaido diferentes formas, procurando manter no mínimo dois anos de diferença entre as crianças. No ano de 2016, os agrupamentos estão compostos por crianças de um ano e sete meses à cinco anos e onze meses, procurando respeitar os vinculos que as crianças tinham entre si, nos agrupamentos do ano anterior, bem como o equilibrio entre crianças de uma mesma faixa etária.

Nesse contexto, a escuta das crianças, tanto para organziar as propostas a serem desenvolvidas quanto na investigação, se colcoa como um dos principais elementos da docência e pesquisa com crianças de diferentes idades. Ouvir as crianças em nossos estudos requer um aparato metodológico que dê conta das especificidades desses sujeitos de pesquisa, o que exige cuidados desde o planejamento do estudp, a entrada no campo de investigação, os registros das informações e o tratamento dos dados, assegurando o respeito às crianças. Essas são dimensões que Gabarrón (2008) denomina como investigação participativa.

Na tentativa de conceituar o termo, Gabarrón (2008) diz que a investigação participativa se configura como um nome genérico, uma vez que existem modalidades diversas e com nomes distintos, que são desenvolvidas em diferentes lugares. Porém, "a pesar de su diversidade, essas modalidades generalmente comparten algunos princípios filosóficos y teóricos básicos, por lo cual a essas modalidades y a esos princípios les estamos llamando participativistas" (p.3-4).

Tais princípios são compreendidos como pilares epistemológicos que constituem a identidade das metodologias participativas. O primeiro princípio faz referência ao fato de se ter como ponto de partida o sujeito e a sua realidade bem como a percepção e interpretação que o sujeito tem da sua realidade; o autor provoca uma discussão sobre a infância como um objeto colonizado pelo adulto, e aponta como questão central deste princípio; olhar a infância por ela mesma e não mais centrada no adulto, o que implica em uma das formas mais autênticas de participação, a tomada de decisões. O segundo princípio, está pautado em pressupostos freirianos188 e diz respeito à interação entre sujeito-sujeito em situação de diálogo horizontal. Neste caso, o diálogo entre e com as crianças possibilita a reflexão crítica sobre a realidade, configurando-se um dos pressupostos epistemológicos mais importantes que demarcam uma nova forma de compreender a relação sujeito-objeto, pois neste modelo as crianças deixam de ser objeto

[188] Gabarron (2008) aponta que a historia da investigação participativa tem seus inicios nos trabalhos de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire no nordeste brasileiro na década de 1960, não só pelo sucesso do seu trabalho de alfabetizar, mas também pelas condições sociais, econômicas, politicas e inclusive cientificas existentes que originam o paradigma da participação, período este de importantes transformações para o Brasil e também américa latina.

observado, explicado ou interpretado para ser sujeito que participa; são as crianças que observam, descrevem, interpretam e explicam a realidade; neste caso o adulto aparece como um facilitador dos processos de participação.

Aspectos teoricos e legais da educação para a diversidade na educação infantil no Brasil

Os aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil apontam para uma história coletiva, vinculada ao processo de industrialização desencadeado em meados do século XIX na Europa, que teve como um dos seus reflexos a entrada da mulher no mercado de trabalho. A mulher que até então desempenhava o papel de cuidadora do lar e da educação dos filhos, nesse cenário, o homem era o responsável pelo trabalho e provimento dos recursos financeiros para a família (OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN JR, 1998).

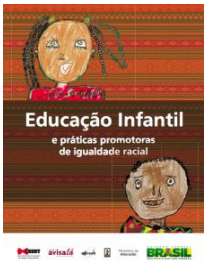
Tal condição vigorou até o início da década de 1980, quando o Brasil passou pelo processo de redemocratização e abertura política, iniciando uma segunda e próspera fase na construção da Política Nacional para a Educação Infantil. Nesse contexto, os movimentos sociais, principalmente vinculados aos trabalhadores e ao movimento feminista, ganham força e lutam pela construção de um novo modelo de sociedade e de Estado, o que evidencia-se em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, conhecida como a "Constituição Cidadã". Este documento rompe com a coexistência das duas realidades paralelas de melhor ou pior qualidade, vigentes até então, para o atendimento à primeira infância (MACHADO, 2011), pois estabelece alguns princípios a serem seguidos, os quais evidenciam que as crianças precisavam muito mais do que um simples espaço para aguardar o retorno dos seus pais.

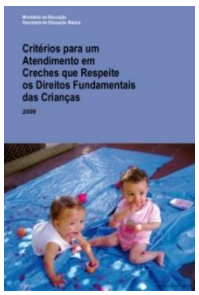
Os princípios constitucionais estabelecidos na Carta Magna são responsáveis por marcar uma nova base jurídica para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, principalmente no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade, seja ela social, econômica, étnica, entre outras. Para tanto, foram sendo criados espaços de discussão e produção de políticas públicas para a diversidade, principalmente para crianças de 0 a 6 anos de idade. Na sequencia, serão apresentadas as publicações mais relevantes na área, os aportes teóricos e os relatos das vivencias sobre a diversidade nos agrupamentos multi-idade.

Algumas instâncias tem trabalhado para a promoção da diversidade, entre elas citamos algumas a Secretaria de Educação Básica (SEB) que tem como finalidade zelar pelas diferentes etapas da Educação Básica no Brasil, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para isso, tem promovido uma série de programas, ações e

publicações pautados na Constituição Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação.

A seguir, apresentamos uma breve descrição das principais publicações referentes à temática educação e diversidade.

Políticas e Publicações	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 	Aprovada pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e orienta acerca da Proposta Pedagógica e Diversidade que: Deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: - o reconhecimento, a valorização, o respeito e as interações das crianças com as historias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como no combate ao racismo à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21)
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial 	A publicação foi resultado de intervenções em situações reais, na quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão. (BRASIL, 2012)
Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo 	Este livro sintetiza um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural. O trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando o desenvolvimento da Pesquisa Nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais” (MEC/UFRGS). (BRASIL, 2012)

Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais 	O livro, desenvolvido no âmbito do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, em parceria com UFSCar e COEDI/SEB/MEC, afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil. Mas é igualmente verdadeiro que ele descortina alguns dos principais desafios que temos pela frente, em termos de maior conhecimento da temática e de necessidade de aprofundamento de análises e proposições. (BRASIL, 2012)
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças 	O documento apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. (BRASIL, 2008)

Quadro 1 - Síntese das políticas e publicações para a Educação Infantil sobre educação para a diversidade. Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do estudo dessa temática.

A partir da análise das políticas e dos documentos legais verificou-se que as diferentes instâncias responsáveis por publicações na área da educação infantil tem demonstrado uma preocupação com o tema da diversidade no contexto da Educação Infantil. Observa-se que a maioria das publicações estão relacionadas às questões étnico-raciais, percebemos, ainda, uma carência de subsídios referentes, por exemplo, as diferentes organizações familiares e as questões de gênero e sexualidade, temas que são recorrentes nas turmas de Educação Infantil.

É importante destacar que a maioria dos documentos citados acima são balizadores das ações desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, pois em muitos encontros de formação eles foram estudados, como por exemplo, “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e “Educação Infantil e

práticas promotoras de igualdade racial". A sistemática de estudo teve com base na leitura dos textos, reflexões sobre a prática e proposições de trabalhos sobre a diversidade.

Os aportes legais que orientam a organização das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no sentido de promover a integração e valorização das diversidades sociais, culturais, políticas, entre outras, preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs a partir da Resolução Nº 1 de 7 abril de 1999 (BRASIL, 1999). De caráter mandatário, as DCNEIs propuseram novas demandas especialmente em relação às orientações curriculares, que estabeleceram princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de educação infantil,

> I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores; a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, grifo nosso)

As DCNEIs, ainda orientam acerca da organização do trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, que garantam os direitos das crianças e

> [...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e as interações das crianças com as historias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como no combate ao racismo à discriminação. (BRASIL, 2010, p 21)

Para a promoção da educação na e para a diversidade, além da relação entre educação escolar e diversidade cultural, Genro e Caregnato (2013) corroboram e acrescentam a relação da democracia e direitos humanos, no sentido de que esta relação se dá num processo transversal que sustenta o fazer educativo.

As autoras destacam alguns elementos importantes no que se refere à diversidade e igualdade na convivência humana entre eles:

- A reciprocidade: pressupõe o fortalecimento das relações interculturais democráticas baseadas no diálogo e no desenvolvimento da nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro;
- A pluralidade: é um marco da contemporaneidade educativa e o reconhecimento deste pressuposto implica em uma sociedade mais justa e democrática;
- A experiência: baseada na memória implica na capacidade de reconstruirmos o passado, por isso é importante que as experiências escolares promovam debates acerca da diversidade;
- O exercício da crítica: não significa estabelecer verdades absolutas, ou demarcar polos entre certo e errado, mas sim, nos remete ao nosso exercício de sujeito em ação na sociedade, o qual é uma ação intelectual capaz de colocar em movimento um pensamento, articulando-o com outros;
- Bem viver: refere-se à *dimensão social* no sentido de criar condições para que haja a inclusão de todos os sujeitos à sociedade e a *dimensão política* no sentido de que haja um exercício de cidadania participativa.

Consideramos que os elementos destacados acima por Genro e Caregnato (2013) são de fato extremamente importantes quando pensamos em uma educação para a diversidade. Isso por que não se trata somente de palavras bonitas que podem ser expostas nos documentos legais, mas sim de atitudes desenvolvidas nos cotidianos, atitudes estas que não se aprendem em *aulas de civilidade, mas* sim no cotidiano, na maneira em como nos portamos perante situações de preconceito, de desrespeito e de descaso com os outros.

Cenas do cotidiano: analise das vivências infantis

Acreditamos que o fato de sermos diferentes se configura como o excepcional da vida, porém, mais excepcional ainda é sermos humanos ao ponto de reconhecermos e valorizarmos tais diferenças. Podemos observar estes movimentos nos agrupamentos que, além de ter crianças com idades diferentes, tem também crianças com deficiência. Em uma das turmas, temos uma criança com deficiência múltipla e podemos observar o quanto os seus colegas tem se demosntrado carinhosos e atenciosas com essa criança e o quanto isso se estende para o relacionamento com as demais crianças da escola. Isso pode ser evidenciado a partir de um registro, organzaido por uma das professoras, sobre uma menina que foi sua aluna no ano de 2015 e que neste ano está acompanhando a turma da referida criança com deficiêcia múltipla

> No ano de 2015, observávamos o quanto uma das meninas (donominada aqui de A) que frequentava um agrupamento de quatro a seis anos colocava-se impositiva nas brincadeiras, manipulando os colegas para que as brincadeiras acontecessem do seu modo. Além disso, A demonstrava-se "superior" aos colegas que não possuiam os brinquedos ou roupas da moda, como por exemplo, as meninas que não tinham um batom da Frozen. Ao final daquele ano, quando discutimos a composição dos agrupamentos para o ano de 2016 pensamos que seria interessante para A frequentar um agrupamento com mais crianças menores e com uma criança com deficiência. Hoje A está na turma com crianças menores e a criança com deficiência múltipla e quando a observamos, percebemos o quanto relações com essas diversidades foram importantes para que A, uma menina impositiva se tornasse mais paciente e tolerante com os colegas, fatores observados na escola e relatados pela sua familia em algumas conversas na escola. Ao mesmo tempo, A se constitui, hoje, referencia para as crianças menores no agrupamento que frequenta. (Diário de Campo, 2016).

Em consonância com essa perspectiva, Zitkoski e Albuquerque (2013) colocam que a educação é compreendida como sinônimo de humanização e também de libertação. Para os autores é na luta para superar a opressão que se produz coragem e ousadia para que se possa assumir uma postura de sujeitos sociais em busca de uma transformação no mundo e também de si. Diante disso, os autores colocam que superar aquilo que nos desumaniza, nos dá condições de sermos mais, que esta luta não se dá de modo isolado, mas no coletivo, portanto o contexto educativo configura-se como ator principal neste movimento, uma vez que abriga diferentes sujeitos de diferentes contextos.

Na medida em que as orientações legais se tornam balizadoras das ações pedagógicas os/as educadores/as da infância tem a oportunidade de passar de um nível de apenas reconhecer presença das crianças no espaço para conhecer quem são elas. A partir do momento em que eles as conhecem e se fazem conhecer ambos tornam-se coparticipantes da construção identitária um do outro.

Sendo assim, é fundamental pensar na diversidade e na construção da identidade das crianças em espaços coletivos, principalmente por que são nestes espaços que muitas crianças passam a maior parte do seu tempo. Assim, a escola de Educação Infantil

configura-se para além de um lugar de aprender, mas se torna também, conforme as DCNEI um lugar de conhecer a si, aos outros e o mundo através de diferentes formas de interação.

Para ilustrar a nossa percepção, apresentamos mais um fragmento, extraido dos registros de uma das professoras:

> No ano de 2015, observamos que as crianças negras da nossa turma não tinham brinquedos com os quais pudessem se identificar, por exemplo, não tínhamos bonecas negras na sala ou livros de história com personagens negros, pois o que temos são alguns que circulam pela escola. A professora da Turma providenciou quatro bonecos negros de tecido, sendo dois meninos e duas meninas. No dia em que os bonecos foram apresentados as crianças, muitas delas reagiram com estranhamento, principalmente à cor dos bonecos expressões como *Nunca vi boneco assim* ou *eu não vou brincar com esses* foram recorrentes. Por outro lado, algumas crianças ficar felizes com a presença destes bonecos, principalmente as crianças negras que expressavam a sua alegria abraçando os bonecos, colocando-os para fazer as refeições ao seu lado ou apenas fazendo-lhes carinho. Num segundo momento, os bonecos começaram a visitar a casa das crianças. A cada dois dias uma criança era sorteada e levava os bonecos, um caderno para registrar o quem faziam e uma caixa de giz de cera[189] em diferentes tons de pele. Percebemos que nas primeiras visitas, as famílias tiveram pouco envolvimento na proposta, ao contrário das crianças que esperavam ansiosas o momento de levarem os bonecos e de, no outro, dia, compartilhar os registros com os colegas. Com essa proposta, percebemos que todas as crianças, independente da idade, aprendem a conviver com as diferenças. Muitas vezes, os adultos têm atitudes preconceituosas perante as crianças e as crianças por sua vez, por conviverem com outras situações tem rompido com alguns discursos dos adultos. Em certa ocasião, uma família ao buscar a criança no final da tarde comentou *Hoje você vai levar as pretinhas, filha!* A menina então respondeu: *Elas não são pretinhas, são negras!* Percebemos no semblante da mãe que ela se deu conta do comentário preconceituoso que havia realizado (Diário de Campo, 2015).

.

[189] Material ganho durante um Curso de Especialização em Educação para a Diversidade, realizado por uma das autoras do artigo.

A escola, por ser um espaço habitado pela diversidade, configura-se como um espaço de encontro entre diferentes culturas. A cultura, segundo o autor Cuche (1999) é compreendida como um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um grupo através das interações que estabelecem. Neste sentido a escola de Educação Infantil tem um papel importante no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade, pois o modo como uma pessoa se relaciona com a outra, com o diferente, com o novo, com o inusitado neste espaço compõe o processo de construção da sua identidade. Por exemplo, as crianças, que frequentam uma escola infantil que é aberta e problematiza a diversidade, seja ela cultural, social ou de biodiversidade, estabelecem as suas relações com o mundo e com os outros de maneira muito mais autônoma, segura e crítica do que crianças que frequentam instituições com princípios mais tradicionais.

A partir disso, é possível dizer que a escola se configura como um espaço heterogêneo (CORTESÃO, 1998) e cabe ao grupo que lhe habita escolher se pretende fazer desta heterogeneidade uma fonte potencial de riquezas para serem trabalhadas, ou se pretende fazer dela um obstáculo ou uma desculpa para não realizar um trabalho diferenciado, voltado para valorização da diversidade que a compõe. Muitas escolas têm procurado promover essa valorização e promoção da diversidade através de ações que envolvem as crianças em visitas a outras escolas infantis, outros contextos, que permitem as crianças conhecer os adultos que trabalham na sua escola, além da professora e até mesmo quando as turmas tem uma organização multi etária, compreendendo assim, que as crianças aprendem na interação com os diferentes.

De acordo com Cortesão (1998), o mundo é um arco-íris de culturas. Porém, segundo ela, muitos de nós fomos socializados de modo que não percebemos as cores deste arco-íris, vivendo assim num "daltonismo cultural", razão pela qual as crianças são vistas nos tons cinza da "normalidade". Diante disso, se faz importante que educadores/as conheçam e se apropriem, por exemplo, das orientações que vem sendo discutidas em diferentes instâncias com o objetivo de promover uma educação para a diversidade, ou seja, para que possamos enxergar e valorizar cada cor deste arco-íris.

De acordo com Barbosa (2009) o tema da diversidade foi tratado de diferentes modos ao longo da história da Educação Infantil:

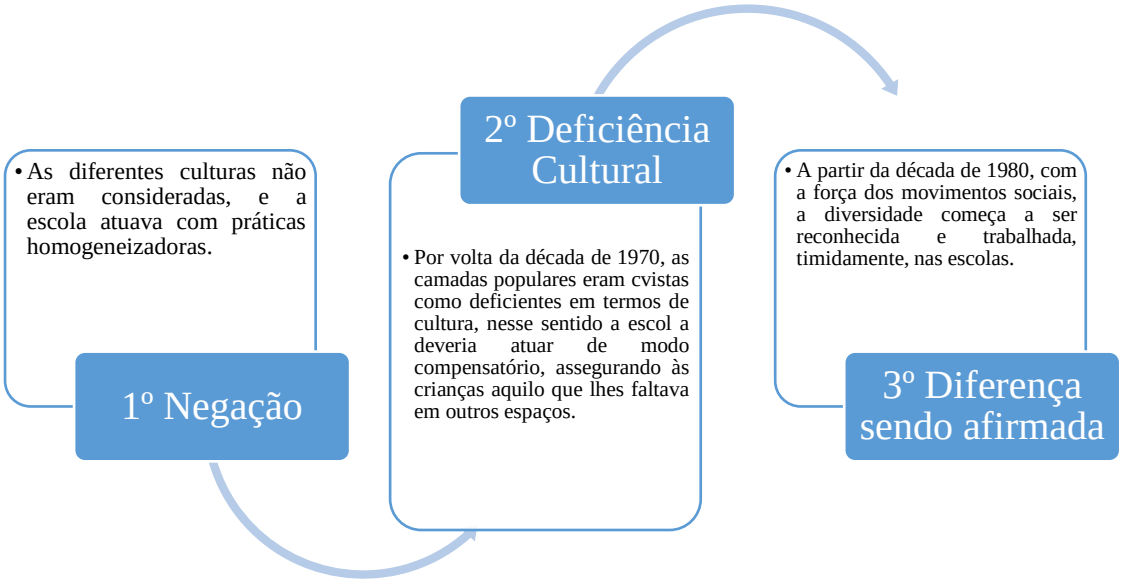


Figura 1 – Diversidade na história da Educação Infantil

Ao finalizar a reflexão acerca do trabalho com a diversidade na Educação Infantil, Barbosa (2009, p.11) aponta o trabalho com a interculturalidade como uma possibilidade de valorização e promoção da diversidade na Educação Infantil. Para a autora a interculturalidade

> [...] remete não à aceitação, mas à confrontação e ao entrelaçamento das diferenças, isto é, trabalhar a tensão que sucede, quando grupos com diversidades, ou ainda, para ser mais preciso, quando as diferenças entram em relação e necessitam estabelecer trocas. Implica pensar e compreender que "todos são diferentes" e que os diferentes "são o que são", e que não devem deixar de ser, apesar de estarem em relações de negociação, de conflitos e de empréstimos.

Nesse sentido, a autora apresenta algumas possibilidades de ações para serem desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil: pensar uma Proposta Pedagógica que assegure o compromisso da escola com uma sociedade mais igualitária e inclusiva, promover debates com as famílias e encontros de formação continuada com os educadores, compreender e ressignificar conceitos, sensibilizar-se e estabelecer vínculo com o outro,

respeitar as diversidades de pensamento e de ver o mundo e observar os recursos didáticos disponíveis na escola.

A partir dessas reflexões é possível vislumbrar ações nas instituições de EI no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade, porém para que isso seja de fato significativo na vida das crianças, não bastam situações isoladas no cotidiano da sala de aula, é preciso um projeto mais amplo, que compreenda, por exemplo, como se dá a constituição da comunidade escolar e isso pode ser realizado através de um levantamento de informações.

De acordo com Abramowicz e Vandenbroeck (2013) dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem evidenciado que a maioria das crianças passa todo o seu dia em instituições de Educação Infantil e que esta é a primeira geração na história em que isso acontece. Essas evidências são importantes uma vez que, principalmente para as camadas mais populares,

> [...] a inscrição em um espaço de atendimento à primeira infância representa um primeiro passo na sociedade. Isso se apresenta como um espelho que reflete como a sociedade as enxerga, e, assim, como elas devem se ver uma vez que é apenas num contexto de igualdade e diferença que a identidade pode ser construída. Nesse espelho público, cada criança é confrontada com uma questão existencial crítica: "Quem sou eu?, "É bom ser quem eu sou?". Uma autoimagem positiva está intimamente ligada ao bem-estar e à capacidade de a criança ser bem sucedida na escola (Laevers, 1997). Para todos os seres humanos e, especialmente, para todas as crianças pequenas, ser bom também significa que aquelas múltiplas pertenças são aceitas, e a família, é claro, é um desses pertencimentos cruciais (VANDENBROECK, 2013, p.14).

Nesse sentido Formosinho e Araújo (2010) colocam que as concepções e as atitudes acerca da diversidade são construídas desde o nascimento e que o contexto no qual as crianças vivem influenciam nessa formação, ou seja, valorizar os grupos de pertencimento das crianças e olhar para tais grupos no momento de pensar as ações pedagógicas á serem desenvolvidas é uma possibilidade para a promoção de uma educação para a diversidade. Assim, é preciso deixar de apenas reconhecer a presença das crianças e seus contextos na escola, mas passar a reconhecer as crianças e seus contextos.

Em relação a isso a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo também vem desenvolvendo ações pedagógicas no sentido de promover a interação das crianças a partir da organização de grupos multietários. Percebemos até o presente momento o quanto as interações entre as crianças nas turmas, sejam de 2 a 4 anos ou de 4 a 6 anos de idade no ano de 2015, e nas turmas de 1 ano e 5meses a 6 anos de idade em 2016 tem potencializado o desenvolvimento das mesmas nas diferentes dimensões (afetivas, cognitivas, motoras, entre outras). As crianças tem se demonstrado mais carinhosas, pacienciosas e respeitosas umas com as outras.

Assim como Arendt (1972) afirma que um mundo novo é possível e que é de nossa responsabilidade construí-lo, também somos responsáveis por conhecer e respeitar as nossas crianças, pois as nossas ações deixam marcas, e cabe a nós pensarmos em quais marcas vamos deixar naquelas crianças que passam até 12h do seu dia conosco.

Considerações finais

Entendemos que as proposições de trabalho sobre a diversidade são desafiadoras em qualquer etapa da educação. Porém, a educação infantil remete a um momento do desenvolvimento do ser humano em que muitos conceitos são aprendidos e firmados. Nesse sentido, sendo a escola espaço em si heterogenio e diverso, devemos enquanto espaço formativo e enquanto professoras nos desafiar a trazer essa diversidade para o debate com as crianças. Assim, instigar nelas a observação da diversidade, a compreensão e o respeito desta.

Um fator importante nesse processo são os diferentes contextos das crianças e esses precisam ser considerados, bem como o engajamento da família nesse trabalho sobre diversidade é essencial, pois também é no espaço familiar que as discussões da escola se refletem e vice-versa.

Ainda, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, observamos o quanto a forma de agrupamento das turmas, ou seja, a multi-idade, potencializa o respeito a diversidade, pois as singularidades das crianças têm se tornado mais visíveis e, por isso mesmo, mobilizado a necessidade de colaboração, uma proposta cultural diversificada e coletiva, que valorize e considere a diversidade.

Por fim, entendemos que um trabalho de educação para a diversidade é um processo constante, que deve ser intrínseco na escola, pensado, analisado, desenvolvido e vivenciado em todas as ações, com todos os sujetos desse espaço e é nisso que reside o maior desafio de proporcionar a educação para a diversidade na escola.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo. Perspectiva, 1987.

BARBOSA, Maria. Carmen. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: **Reflexões sobre as práticas pedagógicas** [recurso eletrônico] / Mireila de Souza Menezes, Denise Arina Francisco (organizadoras). – Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

CORTESÃO, Luiza. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

RODRIGUES, Tatiana Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **Diversidade e as políticas públicas de educação.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 244-254 / set-dez 2011. Disponível em http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936/2026. Acessado em Maio/2016.

GENRO, Maria Elly Herz; CARGENATO. Célia Elizabeth. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. In CARGENATO. Célia Elizabeth; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org) **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação.** Erechim, novello e Carbonelli, 2013.

KUHLMANN Junior. Moises. Infância e Educação Infantil. Uma abordagem histórica (1998).

MACHADO. M. L de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil, 2011.

OLIVEIRA. Zilma Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, 2010.

UEIIA. Projeto Político Pedagógico. 2009.

VANDENBROECK , M. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil In ABRAMOWICZ, A; VANDENBROECK, M (orgs) **Educação infantil e diferença. Campinas**, SP: Papirus, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de . Na indignação e no direito à diversidade: discussões sobre a atitude ética e pedagógica necessária. In CARGENATO. Célia Elizabeth; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org) **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação.** Erechim, novello e Carbonelli, 2013.

INFÂNCIAS DIFERENCIADAS CRIADAS, RECRIADAS: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO

Andrea Rodríguez Veja[190]

Introdução

Quando se fala das crianças como sujeitos, faz-se referência a um processo de naturalização, socialização e subjetivação dos meninos e das meninas, reconhecendo-os como sujeitos históricos. Dessa forma, a configuração da infância implica na transformação dos sentidos em relação às crianças e à infância, por meio de processos mediados pela linguagem e pelas relações, destacando a importância das pessoas que fazem parte de um grupo, um cenário particular. Por isso, é importante refletir sobre a necessidade de ampliar o horizonte de possibilidades em relação à potencialidade dos recursos individuais das crianças e dos recursos coletivos que surgem das relações com as outras pessoas que fazem parte da vida delas.

Além do conceito da infância na história, tem-se, também, uma construção sociocultural da infância, em que as crianças são consideradas pessoas dependentes biológica e economicamente das pessoas adultas e que habitam o mundo de maneira diferente. Nesse sentido, as crianças também constroem seu mundo através de padrões culturais, produtos de suas experiências em relação à realidade na escola, na família, no parque, *etc*.

A criança, então, merece uma maior atenção da sociedade e da educação frente as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas, atualmente. Muitas vezes, é possível pensar que as crianças não compreendem ou que não podem questionar a realidade, pensamentos estes de alguns adultos sobre a infância. Por isso, é importante refletir sobre as infâncias de nossas crianças e pensar nelas como uma população com a capacidade de contribuir para a transformação e manutenção da cultura.

Para fazer esse analise vou trazer elementos do filme *A guerra dos Botões* de Louis Pergaud, em relação com os conceitos de liberdade, independência, diferença e educação, porquanto a arte é a possibilidade de construir com o universo dos sentidos, as emoções e

[190] Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. E-mail: arodriguezveg@gmail.com

sentimentos, a estética da vida para falar o que não é possível dizer, escutar as vozes que ainda não são escutadas e fazer dos atores os protagonistas da história ou de sua história.

Infância: liberdade e independência

A infância na atualidade é um lugar em mudança que questiona o que estabeleceu a modernidade na negatividade constituinte, onde a criança não trabalha, não tem acesso ao mercado, não toma decisões, é inimputável nos crimes. Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da "educação" da criança, especialmente a escola e a família. Embora nossos cotidianos ponham em evidência a captura da vida infantil pela indústria do consumo que gera comportamentos consumistas, individualistas e competitivos das crianças, ainda assim a distinção do mundo adulto e mundo infantil se constitui num discurso, porque nossas crianças estão reproduzindo os modos de vida do adulto, seja pelas condições sociais e econômicas que atravessam as famílias ou pela exposição sem distinção alguma da vida adulta nos meios de comunicação, nas relações familiares, no mundo escolar, etc.

Porem não é possível falar do fim da infância porque nossas crianças agora não são parte do sentimento romântico da infância que fala Rousseau, só temos que olhar para as novas infâncias que não estabelecem uma distinção com a percepção do dever – ser da vida da criança partindo de uma perspectiva geracional, porque nossas crianças são parte da sociedade não como outro, mas se como constituintes da mesma que tem a possibilidade de escolher e decidir frente a se mesmas, de falar ainda que o adulto acredite que tem direito de calhar à criança.

As crianças num mundo de obrigações como "ir para a escola, cumprir com os deveres da casa, fazer as tarefas escolares e pensar num futuro para construir", para serem "alguém" na vida têm seu cotidiano "determinado" pelo que o adulto acha que deve ser, onde se esquece que as crianças, desde o momento do nascimento, são seres com direitos e possibilidades de escrever a vida sem cair no relativismo de que tudo é permitido para a criança, só pensando que a criança desde pequena constitui-se como um sujeito livre e independente, porque estas não são coisas que se aprendem na vida adulta e sim produto de um processo de aprendizagem na vida, na família, na escola, nas relações, desde o momento da gestação quando se estabelece a relação com a mãe e o mundo exterior que ainda não tem cores para a criança, mas que tem voz, que gera sensações que não têm um sentido definido mas que são o começo para circunscrever a vida.

Por conseguinte, as crianças vão além da concepção romântica de que sempre devem estar brincando sem ter preocupações, já que a grande maioria de nossas crianças

tem uma vida com obrigações e preocupações além do brincar., No filme, para Lebrac, a partir de um determinado momento, não é possível pensar na liberdade e independência em sua vida, porque quando o pai morre, ele ocupa seu papel cuidando da mãe e das irmãs, tendo como obrigações ganhar dinheiro para alimentação, roupas e a satisfação das necessidades básicas do lar, muito embora o professor fale para ele da possibilidade de escolha, isso não garante que a escolha que as crianças fazem seja a mais adequada, mas é uma escolha pensada que parte dos desejos, sonhos, necessidades, possibilidades, preocupações e angústias da vida da criança que são importantes e que contribuem em seu processo de constituição.

Em nossa história, com as lutas dos movimentos sociais para a obtenção de direitos como, por exemplo, o direito ao voto das mulheres, é gerada uma consciência de que as possibilidades de participação nas sociedades são um privilégio e, assim, pensar que nossas crianças podem decidir e fazer escolhas em sua vida desde as mais simples, como se quer uma comida, uma cor de roupa até as mais complexas, como um menino chorar com seus amigos, roubar porque a família não tem que comer, não fazer a tarefa, estudar para uma disciplina e não para outra. Ainda que pensemos que as crianças não têm escolha, cada uma das aqui mencionadas e outras tantas fazem parte de seu cotidiano, só que, muitas vezes, como adultos achamos que nossas /os meninas /os não tem complicações e relativizamos seus pedidos como caprichos.

Assim, pensar na liberdade e na independência das crianças leva-nos a refletir que todas as crianças do mundo não são iguais, cada uma delas faz parte de um cenário e possibilidades diferentes. Na Colômbia, temos crianças com possibilidades econômicas para viajar por todo o mundo e, perto delas, crianças que não têm a possibilidade de comer três vezes ao dia, trabalham para poder alimentar-se e ajudar a seus pais e outras crianças que se divertem com os recursos da natureza e não precisam dos brinquedos de *fisherprice* para serem felizes. Todas essas crianças têm uma infância, só que cada uma é diferente, o que faz com que suas escolhas sejam baseadas no seu cotidiano, já que não é por serem crianças que não têm escolha: todos os seres humanos em nosso ciclo vital temos escolhas, por isso pensar que somos os atores de nossa obra de arte não é uma metáfora, é uma realidade, e nessa obra temos relações com instituições, idosos, crianças, jovens, adultos, natureza que nos constituem. Desta forma, a liberdade e a independência não só são direitos, como devem ser possibilidades para todos e todas.

Diferença, Gênero e Infâncias

Nossa sociedade habita no discurso da alteridade (SKLIAR, 2002), onde é mais evidente a exclusão já que temos a necessidade de definir o que é diferente do outro na relação comigo, por isso falamos da infância só como um momento geracional da vida que começa dos zero anos até os doze e que é característico pelas diferenças biológicas, cognitivas, emocionais em comparação com os adultos, o que me leva a questionar: Porque comparar a vida? A nível geracional não temos todos os mesmos tempos só que experiências diferentes? Para que fazer da diferença o principio da exclusão? Se somos diferentes e reconhecemos que o outro ajuda em nossa constituição como sujeito, para que estabelecer uma distância com a pessoa deficiente, a mulher, o homem, a criança, o idoso, o indígena, a pessoa com descendência africana?

Preciso pensar nessas questões porque na educação com os discursos da inclusão, a diversidade muitas vezes apresenta a diferença como princípio da exclusão e nossas crianças na educação infantil são as primeiras a evidenciar essa situação, porque têm a possibilidade de observar e escutar seus pais, os professores e gravar que para falar de nós temos que tomar distância dos outros num mundo da dualidade: *Eu sou branca, você é negro e, por isso, eu vou trabalhar no escritório e você vai trabalhar para mim.* Estas distinções, onde a diferença marca um lugar de inferioridade ou superioridade, reproduzem uma sociedade de exclusão, discriminação e violência.

Nessa perspectiva, se define a infância partindo do olhar dos adultos, e, por isso, aparentemente é possível ter uma explicação e gerar estratégias de intervenção (Larrosa, 1997) convertendo-se no objeto de estudo das ciências, embora a infância, além disso, se mantém na incerteza, mas com o falso sentimento de que está submetida às nossas práticas e instituições, como refere:

> La infancia entendida como *algo otro* no es lo que *ya* sabemos, pero tampoco lo que *aún* no sabemos. (lo que *aún* no sabemos es lo que se deja medir y anunciar por lo que ya sabemos). La infancia como algo otro no es lo que *ya* hemos sido capaces de someter a la lógica de nuestras prácticas e instituciones, pero tampoco es lo que *aún* no pudimos someter (lo que *todavía* se nos resiste justifica nuestro poder y no lo cuestiona). Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en el niño y someter lo que aún hay en él de salvaje. [191] (Larrosa, 1997, p.1)

[191] A infância entendida como "algo mais" não é o que já sabemos, muito menos o que ainda não sabemos. (o que ainda não sabemos é algo que se deixa medir e anunciar pelo que já sabemos). A infância como "algo

A infância é entendida como um enigma porque o que vai acontecer não se pode antecipar, cada ação e cada criança tem alguma coisa nova para apresentar ao mundo, por isso não é possível ter controle e, assim, surge uma sensação de incerteza e descontinuidade.

Na *Guerra dos Botões,* quando, na aula, o professor fazia um questionamento a Lebrac, ele tinha a certeza que a resposta inicial não era em relação ao conteúdo, porém outorgava a possibilidade a seu aluno de estabelecer associações para responder, ainda que para Lebrac tudo fosse parte de uma piada, cada acontecimento com as crianças na escola era novo e surgia no momento da ação, embora nas batalhas tivesse sempre uma preparação, o que acontecia gerava novas possibilidades para a próxima.

Refletir as infâncias e as diferenças é um convite para pensar no encontro com o outro num viver e conviver na infância e permitir ao acontecimento chegar, como se refere Deleuze (2007) "*o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece puro expresso que nos dá sinal e nos espera".* Para um encontro com a infância é preciso que passe pelo corpo e tenha sentido para a pessoa, assim não vai a ser uma imagem de reconhecimento de fora, vai ser uma experiência com aquilo que não se conhece e não pode ser apropriado (Larrosa, 1997).

Outro elemento importante a assinalar são as relações de gênero que estabelecem as crianças nas brincadeiras e nas relações do cotidiano, no cenário da diferença. No caso das crianças, os meninos representam a masculinidade onde têm espaços próprios, dos quais não podem participar as mulheres. No filme, para a menina participar da guerra precisava de uma camuflagem para ter reconhecimento dos bandos e que os meninos não fossem questionados por compartilhar espaços masculinos com meninas; esta não é uma situação distante da realidade, onde conversações, brincadeiras, piadas, espaços e tempos são assinalados de maneira particular para homens e mulheres, acreditando-se, de novo, que se tem o conhecimento do outro, o que determina o comportamento, o fazer e ser do homem e a mulher. Assim, não se deve questionar a um homem ou mulher porque não tem conhecimento de alguma coisa que pode ser óbvia por ter um sexo e gênero particular, deve-se fazer um convite para compartilhar e ser aquilo que o ser humano deseja além dos preconceitos sociais. Dessa maneira pergunto: Por que um menino não pode brincar com

mais" não é o que já temos sido capazes de submeter à lógica de nossas práticas e instituições, muito menos é o que ainda não pudemos submeter (o que apesar de tudo resistimos justifica nosso poder e não o questiona). Todos trabalham para reduzir o que ainda há de desconhecido na criança e submeter o que ainda há nele de selvagem.

uma boneca? Por que os carros e a mecânica não deve ser explorados pelas mulheres? Para que estabelecer diferenças nas cores azuis e rosas para meninos e meninas? Novamente, acho que a necessidade de dividir o mundo nos leva a limitar nossas ações e reduzir as possibilidades em nossas vidas.

Educação e as infâncias

Partindo da importância de ter um encontro com a infância, o trabalho educacional adquire sentido no cotidiano escolar e na sala de aula, mudando o fazer do professor como militante (GALLO, 2002), quem é capaz de gerar alternativas na ação pedagógica de transformação do cenário escolar com pequenas ações. Como se refere Gallo (2002): *"(...) pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso".,* Estas palavras de Gallo são um convite para nosso fazer na sala de aula, onde os professores tenham a capacidade de estar atentos ao que acontece no cotidiano escolar para problematizar, anunciar as possibilidades da ação e gerar novas maneiras de fazer na construção conjunta com os alunos.

No filme, o professor quando começa a luta entre as crianças das duas cidades, aproveita o que acontece fora da escola com seus alunos para criar uma aula que gere interesse na gramática, para que os conteúdos tenham sentido para as crianças, onde não só se problematiza a guerra, mas também se contribui com a aquisição de conhecimentos por meio da aprendizagem significativa.

A ação conjunta entre os professores e alunos constitui a sala de aula como espaço de construção, onde o professor esta atento ao trabalho com seus alunos e também aos espaços de socialização com seus colegas e, assim, a escola, além de instituição, converte-se num espaço de aprendizagem e construção coletiva, que reconhece nas diferenças elementos que geram possibilidades e podem contribuir para a transformação social.

Gallo propõe o conceito da educação maior, referentes às políticas e à educação menor em relação com o trabalho na aula expressando o seguinte:

> A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. Aeducação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.
>
> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como

> trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.(Gallo, 2002, p. 173)

Segundo Gallo, a educação menor, onde se manifestam as ações do professor, deve fazer dele um coautor da prática com seus alunos, já que eles criam e recriam seus cotidianos num ato de transformação do fazer e do ser, no encontro do conhecimento e das relações que põem em evidência o dinamismo da educação em seu sentido social de transformação social, na criação de conexões novas.

A necessidade de criar novas conexões leva a uma responsabilidade quanto ao papel da educação, do professor, dos estudantes e a família em relação à infância, porque as crianças podem gerar novas conexões que permitam renovar o mundo e nossas relações, considerando que, para que isso aconteça, temos que receber as crianças, suas perguntas, nascimentos com novos olhares e, assim, devemos estar dispostos a sair da zona de conforto da certeza e andar na incerteza.

Refletir na educação leva-nos a pensar no currículo além do conteúdo segundo Oliveira (2006), como o encontro entre a integração pedagógica e emancipação social, onde confluem as forças da escola, a realidade social, os valores sociais, o modelo de produção e reprodução da economia, as relações sociais e de gênero, o conteúdo escolar e o olhar do homem e da mulher para uma sociedade. Nessa perspectiva, o currículo é dinâmico e vai se constituindo na prática dos atores sociais que vivem e convivem com ele.

O currículo, a educação a ação do professor e a constituição da escola criam um cenário para a arte, onde cada um tem um papel com possibilidades de mudanças e transformações. Na educação infantil, é importante conhecer esse papel e permitir que a infância passe por nosso corpo, outorgue um sentido diferente à nossa vida, o encontro com as crianças deve acontecer em escutar, brincar, falar, olhar, criar e perguntar, num ato de amor com a criatividade e a vida.

O jogo e a Guerra

Assistindo ao filme *A Guerra dos Botões,* pensava: O que o jogo é para uma criança? Como o jogo pode transformar a vida, permitindo encontrar novos alvos? E como o jogo cria cenários para compreender a realidade? Quando pensamos no brincar das crianças, surge um imaginário de um jogo inocente, sem preconceito, mas que acontece realmente, muito

embora muitas vezes o jogo só represente uma parte de nossa realidade feita da leitura das crianças. Assim, muitos jogos podem ser conhecidos apesar de terem regras implícitas ou podem ser criados no momento de jogar.

Assim, quando começa a guerra dos botões nada estava preestabelecido, tudo surgia no meio de novas conversações, fatos, encontros e aprendizagens, embora tivessem uma regra determinada: *"A guerra sempre tem que ter um ganhador e um perdedor".* Lá, as crianças não tinham certeza o que podia acontecer em relação à batalha, mas sabiam que queriam ganhar e ai começavam a criar jogadas para a vitória. Neste ponto, quero referir o que Deleuze (2007) manifesta em relação ao jogo conhecido que não é tomado explicitamente como modelo, a não ser porque ele próprio tem modelos implícitos que não são jogos, como o modelo moral do bem ou do melhor, modelo econômico das causas e dos efeitos, dos meios e dos fins. Nesse sentido, a guerra como um jogo representa um imaginário social com questões morais e normas sociais institucionalizadas, que reproduzem as crianças num jogo que não é inocente e tem uma intencionalidade para a sociedade, da mesma forma que quando, como presente de natal, os pais compram brinquedos bélicos para seus filhos. Com esse ato, não se propõe um jogo inocente, há uma intencionalidade, ainda que os adultos não queiram perceber.

Pensar nas crianças e em criar coletivamente novas possibilidades leva-me a refletir num cenário para o jogo ideal que fala Deleuze (2007), que não tem a regra preexistente do ganhar e perder, onde cada jogada é distinta e gera uma alternativa de pensar num jogo inocente, em que a destreza e o acaso não mais se distinguem, parece não ter nenhuma realidade.

Por isso, o jogo ideal com as crianças e com nossas vidas deve ser um jogo para a arte e não para a guerra, ou seja, mudar nosso pensamento da lógica da dominação para a lógica do prazer, da curiosidade e da criação, como Deleuze (2007) define ao Aion: "*É o jogador ideal ou o jogo. Acaso insuflado e ramificado. É ele a cartada única de que todos os lances se distinguem em qualidade"*

Considerações finais

É importante que as intervenções na educação sejam pensadas não para uma infância homogênea, mas para todas as crianças que tem realidades diferenciadas e constituem infâncias distintas, com tempos e espaços inexplorados, ao que devemos ficar atentos para criar possibilidades de ação sempre novas, de maneira coletiva. Desse modo, deve-se começar a pensar na infância não como uma etapa geracional, mas como fonte das aprendizagens e para a renovação do mundo.

Nessa perspectiva, a escola deve pensar numa nova configuração, onde ela contribui na construção coletiva para a intervenção das crianças e os jovens em função da transformação social a partir de um olhar micro social da sala de aula que pode gerar pequenas transformações e onde o professor e os alunos se renovam no cotidiano.

Referências bibliográficas

COLL DELGADO, Ana Cristina. Infancias, Tempos e Espacos: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Porto Alegre, Brasil. ISSN 1645-1384. www.curriculosemfronteiras.org

DELEUZE, Gilles. Lógica do Sentido. Perspectiva, 2007.

EL ENIGMA DE LA INFANCIA. En: Larrosa, Jorge y Pérez de Lara, Núria (compiladores) Imágenes del otro, Barcelona, Virus, 1997.

GALLO, Sílvio. A arte do Encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze

_____. Em torno de uma educação menor . In: Dossiê Gilles Deleuze. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Autêntica, 2014.

_____. Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. 3ª ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto, - Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. A lógica do sentido e o paradoxo do tempo (ou, Alice e o sorriso sem gato). No prelo.

_____. Amizade... um refúgio necessário à educação de crianças (um filme, uma abertura à infância e ao mundo) – Publicado no Redes.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Vozes, 2012.VICTOR DE OLIVEIRA, Ozerina. CONFRONTOS ENTRE PRÁTICAS CULTURAIS DE INVISIBILIDADE E DE DISPERSÃO: a política de currículo como Fogo de Monturo. Em: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.114-125, Jul/Dez 2006.

J.O.A.N.I.N.H.A. – AS INTERVENÇÕES NÃO-FORMAIS DA "BANCA DA CIÊNCIA" PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA FOCADAS NAS DIVERSIDADES E DIFERENÇAS

Luís Paulo de Carvalho Piassi[192], Tânia Regina Vizachri[193], Daniela Signorini Marcilio[194], Tatiana Pereira da Silva[195], Érika Dias Soares[196]

Introdução

O projeto "Banca da Ciência" (PIASSI et al, 2015) propõe desde 2009 ações de divulgação científica para o público escolar. A partir de 2013, passamos a levar a experiência diretamente a escolas, com intervenções dirigidas à primeira infância, iniciativa que denominamos "JOANINHA - Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigações sobre Natureza, Humanidades e Artes". Para isso, articulamos três financiamentos principais: "Novos Talentos" da Capes/MEC[197] pela UNIFESP, PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Capes/MEC[198], pela USP Leste, e "Ações para o Desenvolvimento Integral na Primeira Infância"[199], da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal com a USP. Além disso, contamos com estudantes bolsistas de graduação da USP e da UNIFESP e recursos do CNPq

O JOANINHA tem como característica o desenvolvimento de intervenções lúdicas para crianças em temas científicos conectados às artes e às questões sociais e inspirados na ficção científica. O foco é a discussão sobre o futuro da humanidade, a partir de três eixos temáticos: Meio Ambiente, Exploração do Espaço e Robótica e Inteligência. Segundo Kishimoto (2001, p. 9) "pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade". Para atender a esses objetivos utilizamos como material mídias infantis que possibilitem a discussão sobre as diversidades e

[192] Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. E:mail: lppiassi@usp.br
[193] Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. E-mail: taniarv@usp.br
[194] Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. E-mail: daniela.marcilio@usp.br
[195] Faculdade de Educação da USP. E-mail: tatianasilva@usp.br
[196] Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. E-mail: erika-soares@usp.br
[197] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação. Informações disponíveis em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos.
[198] http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid
[199] http://prceu.usp.br/editais/edital-primeira-infancia/

diferenças, proporcionando um momento lúdico de reflexão, com brincadeiras que propiciem a reflexão, o compartilhamento de valores, a expressão de ideias e emoções entre as crianças. Nessa perspectiva, envolvem diretamente questões de diferenças e diversidade, não apenas do ponto de vista científico, mas principalmente cultural e ético. As ações nas escolas, conforme previsto no programa PIBID, conta com a supervisão das professoras das turmas envolvidas, bem como com o planejamento conjunto das atividades. O projeto divide-se nas seis frentes representadas na Figura 2, cada uma delas com uma linha de atuação: DIAN, em discussões éticas sobre os animais e a natureza; EMMA, as representações da mulher e das minorias na ciência; LYRA, atividades lúdicas ligadas a robótica e astronáutica; LUCIA, centrado em leituras e histórias; MARIA, com brincadeiras, jogos e humor e RITA, envovendo música e ritmos. Os nomes e as siglas das frentes de trabalho são referências a mulheres de destaque em cada área, Dian Fossey, Emma Watson, Jaqueline Lyra, Lúcia Machado de Almeida, Maria Antonieta de las Nieves e Rita Lee.



Figura 2 – Frentes de trabalho do projeto Banca da Ciência (Ilustração: Alina Harumi Paradiso)

Cada uma das frentes conta com estudantes de pós-graduação que coordenam os trabalhos junto a estudantes de graduação voluntárias ou com bolsas financiadas pelas entidades e editais já mencionados. As estudantes de graduação vêm de diversos cursos das universidades envolvidas, como licenciaturas em ciências e pedagogia e bacharelados em lazer e turismo, gestão ambiental e gestão de políticas públicas, entre outros. Elas formulam e aplicam as intervenções realizadas nas escolas, sob orientação das coordenadoras e das professoras.

No presente trabalho, apresentamos alguns resultados de ações desenvolvidas pelas frentes de trabalho DIAN, LUCIA e MARIA no primeiro semestre de 2016, em uma escola infantil da rede municipal da cidade de Guarulhos, no estado de São Paulo. As ações foram coordenadas por três estudantes com mestrado concluído, juntamente com a professora da turma, sendo autoras do presente trabalho, juntamente com o coordenador geral do projeto.

A escola é situada no distrito Pimentas, adjacente à zona leste da capital paulista em uma região que apresenta um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDHM) da Região Metropolitana de São Paulo, com valor 0,676 (médio) apurado em 2010, segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil[200]. A proposta foi desenvolvida em uma turma de Estágio II, com 30 crianças na faixa etária de 5 anos de idade. A escola atende anualmente cerca de 750 alunos da Educação Infantil - ciclo I e II, creche e estágios. Em média acomoda 130 funcionários entre docentes e equipe administrativa, gestão, cozinha, limpeza e portaria e sua estrutura física está adequada aos padrões de acessibilidade universal.

A concepção da Educação Infantil na Rede Municipal de Guarulhos tem como proposta uma educação para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, propondo "romper com as práticas cristalizadas de 'escolarização' da infância, de forma a respeitar o tempo próprio do desenvolvimento da criança" (GUARULHOS, 2010). Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito principal e a brincadeira deve ser incorporada e priorizada nesse processo. A comunidade da local da escola é formada em sua maioria por famílias de migrantes da região nordeste do Brasil, mas que estão acomodadas já há algum tempo na cidade. De modo geral, é uma comunidade participativa e colaborativa com as ações promovidas pela escola. A escola tem como meta em seu Projeto Político Pedagógico, estreitar a relação entre a instituição escolar e as famílias, para isso, diversas ações são desenvolvidas durante o ano letivo. Entre essas ações destacam-se, o 'Período de Adaptação dos educandos' no início do ano letivo, onde a família pode participar juntamente com seu filho de atividades diferenciadas promovidas pela equipe de educadores; o 'Conselho Participativo de Classe e Ciclo', composto pela equipe gestora, educadores, apoio e membros da comunidade, que visa discutir ações que serão desenvolvidas posteriormente na escola; diversas festividades e Feira Cultural composta por apresentações e criações dos alunos.

Objetivos

O objetivo específico desse trabalho é apresentar alguns resultados das intervenções da JOANINHA em temas sensíveis ligados à diversidade e diferenças com crianças, em ambiente escolar, introduzidos como forma de promover a reflexão sobre sua posição social e relação com o outro, seja por gênero ou espécie. Para isso serão analisados os resultados de intervenções das frentes DIAN, LUCIA e MARIA. Em termos gerais, a frente DIAN

[200] Dados da Unidade de Desenvolvimento Humano disponíveis em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/26400. Dados do município, fornecidos pelo IBGE disponíveis em http://cod.ibge.gov.br/1PZ.

visa elaborar atividades infantis que estimulem a reflexão a respeito da ética para com as outras espécies, desenvolvendo, assim, sentimentos de empatia pelos animais. O objetivo mais delimitado da atividade aqui apresentada foi levar as crianças a conhecerem a vida das abelhas e a sua importância para o meio ambiente, desenvolvendo empatia por elas. LUCIA é a frente de trabalho que visa incentivar a aproximação e o interesse das crianças pela leitura e narrativas por meio de atividades lúdicas, como jogos, encenações, brincadeiras e que contemplem a temática científica de modo investigativo. O objetivo da intervenção proposta pela frente LUCIA trazida para este trabalho contempla a discussão do tema robôs e suas características e relações com o humano. A frente MARIA tem como foco a discussão crítica sobre ciência e cultura a partir das práticas e manifestações lúdicas, como o brincar, os jogos e o humor. Na atividade proposta, procuramos compreender o que as crianças pensam sobre questões de gênero a partir de uma situação lúdica com brinquedos, especialmente bonecos e bonecas que representam atores sociais.

Metodologia

Para orientar o desenvolvimento das intervenções nos valemos de categorias de Paulo Freire (2002), particularmente do diálogo em que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa" (Freire, 2002, p. 39). Snyders (1985) também contibui, pelas reflexões sobre a satisfação, abordando a cultura jovem e o papel das mídias e das práticas culturais cotidianas nesse trajeto ("cultura primeira") e, sobretudo, como uma "cultura elaborada" pode satisfazer a anseios legítimos para além dos limites e do caráter efêmero. Acoplamos tais noções à teoria sócio-histórica de Vigotski (2001). O conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (Vigotski, 2001, p. 329), "que condiciona a divergência entre a sua [da criança] inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração", implica no aprendizado em um contexto de interações sociais que encontra nexos com o Freire e Snyders, que temos procurado articular ao desenvolvimento de recursos didáticos em uma perspectiva problematizadora, como alguns autores têm defendido (Gehlen et al, 2010). Para isso, temos aprimorado uma sistemática que envolve três etapas de encadeamento gerativo em que cada uma redefine as demais:

(1) Análise das manifestações artístico-culturais, a partir de seu contexto original, em relação à produção de sentido e às condições de produção, circulação e consumo, seus conteúdos e valores por elas veiculados. A análise se volta à constituição de sentidos de materiais em que antevemos potencialidade didática, a partir de seu contexto original, pre

considerando que manifestações culturais comunicam mensagens e propõem práticas diversas e até contraditórias (Kellner, 2001, p. 123), estabelecem lógicas próprias, propiciando problematizações das relações e dos processos, das atitudes e convicções, tanto ou mais do que em relação dos produtos em si.

(2) Formulação didática visando a incorporação da manifestação artístico-cultural a um processo educativo em situação não-formal voltado para estudantes do ensino básico, com base na análise e em objetivos pedagógicos estabelecidos; Pressupõe não apenas o produto cultural em si, mas também paratextos (manuais, críticas, propagandas, etc) selecionados ou produzidos pelo educador, formando um "supertexto" que subentende sua interpretação sobre saberes suscitados pelo produto e sobre o próprio produto em si, podendo inclusive se distanciar e até se opor àquela usualmente atribuída.Tanto educadores como educandos são pensados como coletivos e, coerentemente com os fundamentos dialógicos e sócio-históricos, assumem papéis variáveis no processo, em ambiente físico-social que interfere nas possibilidades em pauta.

(3) Intervenção lúdico-didática, que traz elementos para avaliar as hipóteses formuladas nas etapas anteriores e sua possível reformulação. No processo de intervenção (e após ele) deve ocorrer a avaliação para uma revisão de todas as etapas. Para dispor de dados objetivos que apontem claramente para a consecução (ou não) das intenções e que sejam essencialmente reproduzíveis em outros contextos, a coleta se baseia sobretudo em: (a) produções dos educandos e (b) registros sistemáticos (filmagem com câmera fixa acoplada a gravadores de áudio, sequências fotográficas e tomada de notas orientadas). Com os registros, realiza-se uma minuta temporal narrativa da intervenção: o que ocorreu a cada momento, em que sequências, quais ações, quais agentes e quais resultados. As notas se orientam por manifestações verificáveis, verbais e não-verbais, registradas pela observação seletiva dos educandos, a partir de uma lista dinâmica de asserções positivas previamente concebidas (e posteriormente revisadas) em que os sujeitos são os educandos e as ações se referem a saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) pressupostos no processo de formulação didática. Também se registra manifestações contrárias ao desejado, que ajudam a corrigir ações, mas o foco são os eventos que evidenciem a consecução dos objetivos.

Resultados e discussão

DIAN

O DIAN realizou um teatro interativo contando às crianças sobre a vida das abelhas, a busca pelo néctar que faz com que ela produza o mel conjuntamente com outras abelhas

(em família), a importância do mel para as abelhas e do respeito à vida delas. No meio da história, foi explicado que as abelhas se comunicavam através da dança das abelhas. Também ensinamos as crianças a cantarem uma música que foi criada no grupo, com um refrão fácil de aprender e frases simples que diziam “Abelhinha bonitinha, vou deixar viver”.

Para a realização do teatro, uma pessoa vestida de abelha entrou na sala, o que chamou muito a atenção. Quando foram questionadas se gostavam de abelhas, todas disseram sim e algumas se levantaram e diziam “eu gosto de você”, “eu amo você”, “Você é uma abelha de verdade?”, “Você voa de verdade?”. Notou-se o quanto fantasia e realidade se misturam no universo infantil. Algumas crianças também disseram gostar da abelha e conhecer um pouco sobre ela devido a uma figura de abelha popular. Assim, foi possível confirmar o quanto essas figuras populares dos desenhos e músicas auxiliam as crianças a gostarem daquela espécie de animal. As pesquisadoras italianas Borgi e Cirulli (2015), ao estudarem sobre atitudes em direção aos animais entre crianças que estavam no jardim de infância em escolas italianas, perceberam que a antropomorfização é um importante fator que influenciará na concepção que as crianças têm sobre os animais, o que foi possível confirmar com essa atividade.

Também positiva foram as manifestações na hora de cantar a música e de ensinar a dança das abelhas. Tanto que quando retornamos àquela sala, as crianças começaram a cantar sozinhas a música da abelhinha, tão logo nos viram. Neste retorno, uma das crianças veio dizer que havia encontrado uma abelha, mas não a matou, "deixou ela viver", repetindo assim a mesma frase encontrada no refrão da música. Na finalização da atividade, quando a abelha disse que agora que tinha recolhido o néctar iria para a casa fazer o mel e que fazia o mel em conjunto, a princípio algumas crianças acharam que era possível fazer o mel sozinha, mas depois entenderam que este só era feito em conjunto, percebendo assim como as abelhas são seres sociáveis. Quando a “abelha” disse que quando as crianças comiam mel ela ficava fraquinha e perguntaram se isso estava certo, a maioria disse que não, que não comeriam mais mel. Entretanto, outras disseram que mesmo assim continuariam a comer mel, pois este é muito gostoso. Percebeu-se assim que essa última parte do mel foi a que gerou mais conflitos, porém dentro do esperado, uma vez que foram apresentados dois objetos de valores conflitantes para as crianças, no qual elas deveriam apenas escolher um. Entretanto, houve um garoto que se surpreendeu quando informado que as abelhas pertenciam a uma família e disse que depois de saber disso não iria mais comer mel, o que gerou a conclusão de que a percepção de características em comum entre a vida dos animais e das crianças é um importante ponto para se desenvolver a empatia pelas outras espécies.

LUCIA

A intervenção LUCIA foi baseada no conto de ficção científica "Sonhos de Robô" de Isaac Asimov que narra as implicações trazidas para duas cientistas pelos sonhos que um robô Elvex tem. Segundo o robô são sonhos que demonstram o cansaço em trabalhar e cumprir as ordens humanas. Em uma adaptação feita para o público infantil, o conto foi encenado durante a primeira etapa da intervenção seguido por uma produção de robôs e uma etapa final de apresentação em roda de conversa pelas crianças. Na encenação proposta, o final da história não é contado para as crianças. Nesse momento da etapa as duas cientistas conversaram diretamente com as crianças sobre o que fazer com o robô. Após a discussão, as crianças produziram robôs com características consideradas ideais para elas. Como etapa final os alunos foram organizados em uma roda de conversa única para apresentar o robô produzido e os critérios adotados. Para auxiliar a discussão a professora e os monitores realizaram perguntas norteadoras.

A intervenção realizada trouxe a oportunidade de discutir um conto de ficção científica que, em geral, é trazido para crianças apenas em idades superiores. Os alunos demonstraram interesse nos temas propostos de maneira espontânea e participaram dos momentos de interação trazidos pela encenação da narrativa. O personagem caracterizado como robô despertou bastante interesse e curiosidade sobre seu comportamento, o que pode apontar identificação entre as crianças e o personagem animado. Para a pesquisadora Teresa Colomer (2003) os processos de identificação com o leitor e os personagens da narrativa abrem possibilidade de interesse e articulação entre o real e a fantasia. Na etapa final da encenação em que as personagens cientistas solicitaram a colaboração dos alunos para a resolução do problema com o robô, a maioria das crianças sugeriram que o robô fosse consertado e que sua pilha fosse trocada. Embora, a resolução do problema fosse consertar o robô, ao serem questionados sobre se os robôs podem ou não sonhar as crianças não consideraram um problema ou uma ameaça ao humano nesta primeira parte da discussão.

Durante as três etapas da intervenção, foi possível perceber que as crianças estabelecem conexões com situações do cotidiano de maneira espontânea, como por exemplo, informar nas discussões que elas já viram robôs em outros lugares e que em casa elas tinham objetos parecidos. Na etapa de produção, algumas crianças optaram por caracterizar uma mulher-robô. Notamos que essa característica apareceu em grupos formados por meninas. Por outro lado, grupos formados por meninos atribuíram características como superpoderes ao robô construído. A elaboração de apenas um robô por grupo e a apresentação das produções ao final foram situações que favoreceram a troca de

informações entre as crianças. Os critérios adotados foram discutidos nos grupos e apresentados de modo que permitiu a colaboração dos colegas.



Figura 3 – Intervenções DIAN (esq) com o teatro interativo, LUCIA (centro) com as crianças confeccionando robôs e MARIA (dir.) com bonecas(os) com trajes reformulados

MARIA

No MARIA foram realizadas 2 intervenções: mapear bonecas (os) pessoais das crianças, observando as interações e promovendo a reflexão sobre outras possibilidades de papéis assumidos pelos brinquedos; subverter papéis pré-estabelecidos em bonecos (as) comerciais a fim de compreender como as crianças reagem a essas alterações, proporcionando a crítica. Os critérios de análise consideraram: características das bonecas (os); o que representam para as crianças; que tipos de interações, narrativas e críticas emergem sobre estereótipos de gênero. Pretende-se contestar junto com as crianças os papéis tradicionais de gênero, focando em narrativas que tentem desconstruir a polarização dos gêneros.

Notou-se que as meninas possuem Barbies e bonecas de tipo bebê, já os meninos bonecos ligados ao universo dos super-heróis. A turma foi questionada em conjunto sobre cada boneco (a), e conforme as respostas eram feitas novas provocações. As crianças reconheceram o Ken apenas como o "namorado" da Barbie e riram de seu “cabelo engraçado”, e os demais bonecos foram apresentados como “fortes e corajosos”. O menino que possuía o boneco “Fortão” era o único que se interessava pelas atividades das meninas, disfarçando na presença de um adulto. As crianças reagiram sem estranhamento aos bonecos (as) subvertidos (as) durante a apresentação dos mesmos. Todas concordaram com os papéis atribuídos: as Barbies com roupas de piloto, cientista, jogadora de futebol, super-herói, lutadora de karatê; os bonecos Ken e Max Steel com roupas de cozinheiro, babá, dançarino. Conseguiram identificar as profissões de cada boneco sem apresentar estranhamento em relação ao gênero. Houve dificuldade das crianças reconhecerem o Max

Steel com a nova caracterização que cobriu seus músculos. Os meninos escolheram brincar com bonecos, removendo suas vestimentas novas e buscando a antiga forma e caracterização. Isto é, apenas na ação que os meninos negaram o novo papel atribuído ao boneco Max Steel e ele volta a mostrar seus músculos e a se comportar como herói. Ao mesmo tempo alguns meninos decidiram brincar de cozinha com o Max Steel, vestindo a roupa de cozinheiro. Após brincarem por alguns minutos dessa atividade, decidiram retirar novamente a roupagem resmungando "que chato". Ou seja, subverter papéis de gênero nos bonecos (as) permitiu que as crianças vivenciassem algo fora do comum e, por mais que pareça "chato" para alguns meninos brincar com o Max Steel cozinheiro, ao menos tiveram a oportunidade de experimentar isso, o que não costuma ser oferecido pela cultura atual.

Conclusões

Com o desenvolvimento do projeto constatou-se resultados positivos, tanto no que se refere ao conhecimento das crianças nas temáticas apresentadas, como na troca de experiências entre a professora da escola regular e os estudantes de graduação e pós-graduação. Por meio dessa parceria, as intervenções foram direcionadas para a realidade daquela turma e as estratégias foram elaboradas de acordo com o interesse das crianças. A relevância do projeto destaca-se, principalmente, do ponto de vista das crianças, onde as intervenções propiciaram significado aos alunos que participaram de forma ativa de todas as propostas.

Na proposta do grupo DIAN, o objetivo da atividade foi alcançado visto que, após a aplicação da intervenção, algumas crianças relatavam que não se pode maltratar os animais. Uma aluna comentou que havia visto uma aranha e sua irmã queria matá-la. Ela explicou para a irmã que a aranha não estava fazendo mal para as mesmas, que estava em sua casa e não seria correto machucá-la. Com esta fala percebe-se que, com o desenvolvimento da atividade construiu-se um sentimento de empatia pelos animais por parte das crianças, mesmo os que não foram citados diretamente na intervenção.

Após a intervenção do grupo LUCIA, no dia seguinte, uma aluna trouxe para a escola um robô construído por ela e seus pais. A criança atribuiu um nome ao robô, afirmou que era um robô menino e relatou que este foi construído na intenção de auxiliá-la na organização de seus objetos pessoais, estabelecendo uma relação para com o mesmo. Informou que ela atribuía tarefas para seu robô, mas que sempre o ajudava, pois eram amigos e trabalhavam em parceria. Ao ser questionada se seu robô sonhava como o do teatro apresentado, a aluna relatou que na hora de dormir ela apenas o desligava para carregar sua bateria.

Com a intervenção do grupo MARIA, percebe-se uma mudança na fala e atitudes diárias de algumas crianças. Em momentos de interação como no caso do dia do brinquedo, alguns meninos que antes não costumavam interagir nas brincadeiras com meninas e bonecas, passaram a participar desse momento mais ativamente assumindo diversos personagens. Algumas meninas reconstruíram seu discurso e nas brincadeiras passaram a assumir papeis de liderança e em geral, apresentar suas bonecas como super heroínas no decorrer das brincadeiras, fato que anterior a intervenção não era comum.

De modo geral, as intervenções partiram de brincadeiras, contações de histórias, roda de conversa, teatros e dramatizações que vão de acordo com a concepção de educação infantil que a prefeitura de Guarulhos, por meio do Quadro dos Saberes Necessários (QSN) defende em sua proposta pedagógica, onde por meio de situações criadas nas atividades de brincadeira, as crianças conseguem representar o mundo, criando novos significados, saberes e práticas.

Referências bibliográficas

BORGI, Marta; CIRULLI, Francesca. Attitudes toward Animals among Kindergarten Children: Species Preferences. In: **Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People & Animals**, v. 28, n 1, n. March 2015, p. 45-59.

CARVALHO, Ana M. P.; GARRIDO, Elza; CASTRO, Ruth S. El papel de las actividades en la construcción del conocimiento e clase. **Investigación en la escuela**, v. 25, n.1, p.60-70, 1995.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GEHLEN, Simoni T.; MALDANER, Otavio A.; DELIZOICOV, Demétrio. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 129-148, jan./abr. 2010.

GUARULHOS, Secretaria da Educação. **QSN, Quadro dos Saberes Necessários**. Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Guarulhos, Guarulhos, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko. M. A LDB e as instituições de educação infantil: Desafios e perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís**., São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

PIASSI, Luís P. C.; SANTOS, Emerson I.; VIEIRA, Rui M. B. Banca da Ciência: Experiências na Interface da Comunicação Científica Itinerante com a Escolarização Regular. In: GIORDAN, Marcelo; CUNHA, Marcia B. (Org.). **Divulgação científica na sala de aula: perspectivas e possibilidades**. 1ed.Ijuí: Unijuí, 2015, v. 1, p. 185-214.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro recebido do CNPq e da Capes e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

REUTILIZAR PARA APRENDER: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Elisângela Aparecida Carvalho Cardoso[201], Ana Katia Alves dos Santos[202]

Introdução

Na contemporaneidade, as transformações sociais têm proporcionado estudos e pesquisas no campo da educação formal, e principalmente na matemática escolar, para crianças com necessidades educacionais especiais. Com isso, percebe-se a importância das habilidades matemáticas a serem trabalhadas nos primeiros anos do ensino fundamental, pois nas séries iniciais que as crianças têm o primeiro contato com a matemática escolar. Segundo Alves et al (2006) a matemática deverá ser ensinada para crianças com deficiência intelectual da mesma forma que é ensinada para crianças ditas normais.

Conforme a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento – AAIDD (2010) a Deficiência Intelectual é denominada como o conjunto de fatores que comprometem funções cognitivas. A Deficiência Intelectual resulta em limitações associadas às habilidades cognitivas e adaptativas, aos atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, e à aquisição da fala, seja na comunicação (linguagem), socialização, ou aquisições práticas da vida cotidiana (FALCONI; SILVA, 2002). Ou seja, a criança com deficiência intelectual, no contexto escolar, precisará de estratégias de ensino significativas, recursos pedagógicos, adaptações curriculares necessárias que possam estimular suas habilidades cognitivas e que respeitem seu tempo de aprendizado (HONORA; FRIZANCO, 2007). Por recursos pedagógicos, Lorenzato (2006) sugere o uso de materiais manipuláveis como facilitador para o ensino-aprendizagem de matemática.

[201] Licencianda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia Cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional- CESAP/FAAC; Membro do CRIETHUS- Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância Membro do GEINE- Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. E-mail: elyscardoso2006@hotmail.com

[202] Professora Adjunta Nível IV da Universidade Federal da Bahia/UFBA- Faculdade de Educação. Coordenadora do CRIETHUS- Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância/UFBA. Doutora e Mestre em Educação, linha Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica; Docente e pesquisadora do Mestrado profissional em educação FACED/UFBA; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Pedagogia. E-mail: aksantos@ufba.br

Para Lorenzato (2006, p. 18), "material manipulável são recursos de baixo custo e que podem ser transformados, modificados, explorados de diversas formas e não é necessário que se compre". Os manipuláveis são recursos simples e que podem ser confeccionados com matérias reutilizáveis (caixa de leite, rolos de papel higiênico, garrafas pet, dentre outros).

Os recursos pedagógicos, a partir dos materiais manipuláveis no ensino-aprendizagem de matemática para crianças com deficiência intelectual, têm como objetivo substituir a prática mecânica e associacionista em aritmética por uma prática pedagógica que visa, com o auxílio de materiais concretos, à construção das estruturas do pensamento lógico-matemático (LORENZATO, 2006).

As atividades de matemática propostas para as crianças de 06 anos, atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tinham como objetivo favorecer o aprendizado e a assimilação do conteúdo escolar. De acordo com Alves et al (2006) as Salas de Recursos Multifuncionais são:

> Espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES et al, 2006, p. 13).

Na SRM, as crianças com deficiência intelectual faziam atividades práticas, tendo como suporte pedagógico materiais manipuláveis para realização das tarefas matemáticas solicitadas pela professora da sala regular.

O relato aqui apresentado teve início a partir das experiências vivenciadas pela autora deste trabalho, em uma SRM, em uma escola pública no município de Salvador, na Bahia, como estágio extracurricular, o qual durou um ano e seis meses. Este se deu quando a autora atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/ Educação Especial, de agosto de 2012 a dezembro de 2013, coordenado, nesta época, pela Profª Drª Nelma Sandes Galvão. Segundo o Ministério da Educação (2016), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um:

> [...] programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2016, p. 01).

Os primeiros contatos com a docência, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), foram de observações, avaliação diagnóstica, construção de materiais manipuláveis, estudos de referenciais teóricos e intervenções. Nesse período, foi desenvolvido um projeto intitulado Matemática Lúdica: uma prática na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência intelectual. Este projeto foi planejado, elaborado e executado pela autora deste trabalho. O projeto surgiu a partir do diálogo com a professora regente da SRM e das dificuldades das crianças nas aulas de matemática na sala regular.

Para uma melhor compreensão do problema, procurou-se responder em que medida as estratégias de ensino possibilitam à criança com deficiência intelectual a aprendizagem dos sete conceitos básicos da matemática. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas, em uma SRM, com crianças de 06 anos de idade com deficiência intelectual. Com isso, procura-se propor o uso de materiais manipuláveis como recurso pedagógico no auxílio da realização de atividades matemáticas na Sala de Recursos Multifuncionais e analisar os registros feitos durante o processo de ensino e aprendizagem da criança de 06 anos com deficiência intelectual.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e, para auxiliar a compreensão da complexidade do trabalho, o método utilizado foi à pesquisa-ação, com intervenções realizadas na SRM em aulas de matemática e registros para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa, por se ocupar, nas Ciências Sociais, de uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; sendo que estes fenômenos humanos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, este trabalho não tem como pretensão quantificar ou medir os saberes dos alunos com Deficiência Intelectual, mas, sim, compreender aspectos relacionados à importância das estratégias de ensino em aulas de matemática.

Para Tripp (2005), "[...] a pesquisa ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 6). Ou seja, a pesquisa ação é uma metodologia coletiva, que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos sobre a realidade vivida (TRIPP, 2005). As principais demandas da pesquisa-ação são

> Inserção do pesquisador no meio pesquisado, participação efetiva da população pesquisada na pesquisa, transformação da realidade, busca do sentido e das representações, nova concepção de sujeito e de grupo, autonomia e prática de liberdade e princípios éticos- os resultados devem ser socializados (TRIPP, 2005, p. 448).

As crianças com deficiência intelectual foram participativas em todo processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação sempre começa de um problema. No caso desta pesquisa, teve início a partir da dificuldade apresentada pelas crianças com deficiência intelectual em aprender matemática.

De acordo com Tripp (2005), é a partir de uma situação problema que os comportamentos começam a ser modificados. No período das intervenções, registros eram realizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Segundo Silva et al (2008), é importante que o educador faça registro das atividades desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de acompanhar os avanços e intervir nos casos de retrocessos. De acordo com Silva et al (2008), os registros servem como instrumento avaliativo tanto para o educador quanto para o aluno, pois o professor poderá rever sua prática pedagógica com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno.

Assim, a partir da abordagem de pesquisa selecionada, a estratégia para que a mesma fosse realizada e a técnica utilizada cumpriu-se uma etapa do processo até chegar à coleta de dados. Optou-se pela Sala de Recursos Multifuncionais para realização da pesquisa, pois a autora deste trabalho já se encontrava atuando na SRM, como bolsista do PIBID Educação Especial e por se tratar de uma instituição que respeita a criança, que está preocupada com a inclusão escolar, com o acesso ao currículo escolar e o bem-estar da criança com deficiência intelectual.

As intervenções aconteceram de agosto de 2012 a dezembro de 2013, sendo dois encontros por semana e com duração de 2 horas de aula em cada dia. Os primeiros dias na SRM foram de observações, estudos de referenciais teóricos e diálogos com a professora

regente. Neste período, buscou-se conhecer a realidade das crianças no contexto da sala de aula regular e da rotina em casa.

A partir das experiências, vivenciadas no auxílio da realização das atividades de matemática foram possíveis visualizar os avanços das crianças, pois durante o processo de ensino aprendizagem eram realizados registros e ao final de cada unidade analisava-se o desenvolvimento das crianças. Com isso, foi possível construir ou adaptar os manipuláveis que pudessem favorecer a aprendizagem da matemática e principalmente a autonomia das crianças na realização das atividades matemáticas.

Deficiência Intelectual

De acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD, 2013) a Deficiência Intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, são fatores que causam prejuízos nas funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento do cérebro, levando as pessoas a limitações associadas às habilidades cognitivas, adaptativas, nítido atraso em seu desenvolvimento neuropsicomotor, aquisição da fala e outras habilidades, seja na comunicação (linguagem), socialização, ou aquisições práticas da vida cotidiana.

> [...] são consideradas pessoas com deficiência intelectual, aquelas que possuem funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (FALCONI; SILVA, 2002, p. 04).

Os estudos mais atuais permitem compreender o desenvolvimento cognitivo e a forma como a criança com Deficiência Intelectual constrói o conhecimento, inserido num contexto social e participante ativo desse processo. Sampaio (2009, p. 40), considera Deficiência Intelectual à esfera cognitiva:

> Suas consequências para o desenvolvimento da criança vão depender, em larga medida, da estimulação do ambiente, que poderá reforçar ou buscar compensar o seu déficit, gerando, portanto, graus diversos de efeitos sobre a estruturação psíquica do sujeito.

A Deficiência Intelectual "não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber" (MANTOAN; BATISTA, 2007, p. 15). Ou seja, toda "criança com Deficiência Intelectual ou não, precisa aprender a conviver em grupo ou sentir-se parte desse grupo e para que isso aconteça é necessário que lhe seja oferecido experiências que a faça descobrir o mundo ao seu redor" (CARDOSO, 2014, p. 09). Faz necessário que o professor respeite o tempo de aprendizagem da criança com DI, acredite nas potencialidades e elabore estratégias de ensino que façam sentido para o aprendizado das crianças com DI.

A Sala de Recursos Multifuncionais e a crianças de 06 anos com Deficiência Intelectual

De acordo com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF) através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDBEN e ampliou o Ensino Fundamental I para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. Ou seja, a educação das crianças de 06 anos de idade, que até então era responsabilidade de família, passa a ser também do estado. Com essa medida, o estado assegura ensino gratuito e a oferta de matrícula para crianças a partir de 06 anos de idade. O Caderno de Orientações Curriculares para Educação Básica - DCOCEB (2009) sugere que todas as escolas elaborem uma nova proposta pedagógica, com o objetivo de atender o novo público-alvo do Ensino Fundamental I.

Neste contexto, as crianças de 06 anos de idade com deficiência intelectual, também passam a ter direito ao processo de escolarização regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno oposto e "[...] tem como propósito apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização" (ALVES et al 2006, p. 12).

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 50) as Salas de Recursos Multifuncionais:

> Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional especializado realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza--se em escolas, em local dotado de

> equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos [...]. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum [...].

Segundo Alves et al (2006) escolas municipais ou do estado podem solicitar a implantação das SRM, mas precisam declarar ao senso escolar que possuem alunos com deficiência matriculados na escola. No ambiente das SRM, o educador especializado em AEE deverá elaborar estratégias de ensino para propiciar ao educando com necessidades educacionais especiais (NEE) o acesso ao currículo escolar.

> Por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção deconhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES et al, 2006).

Ou seja, pensar em estratégias de ensino é refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que possam potencializar o aprendizado das crianças com deficiência intelectual. E como elaborar práticas facilitadoras? De acordo com Lorenzato (2006) o uso de materiais manipuláveis são recursos pedagógicos facilitadores de aprendizagem, pois a criança poderá manipular os objetivos, com isso, elaborar novas possibilidades de resolver os problemas matemáticos e estimular o raciocínio lógico matemático.

Aqui neste trabalho, destacaremos atividades realizadas com crianças de 06 anos de idade que no turno oposto eram atendidas na SRM. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Matemática (1997-1998), as crianças das séries iniciais precisam se apropriar de sete conceitos básicos, sendo eles: Correspondência, Comparação, Classificação, Sequenciação, Seriação, Inclusão e Conservação, pois estes são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

A partir das orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino de matemática (1997-1998) foram apresentados para as crianças os materiais manipuláveis com o objetivo de auxiliá-las na realização das atividades matemáticas, tais como: tampinhas coloridas de diversos tamanhos, canudos, caixas de papel de diversos tamanhos, rolos de papel higiênico, pregadores de roupas, garrafas pet e copos de vários tamanhos, dentre outros.

Correspondência é um processo necessário para a construção do conceito de número e das operações. Exemplo de uma intervenção: fazer caixas numeradas e pedir a criança para colocar a quantidade de objetos correspondentes aos números.

Para as crianças chegarem ao conceito de número, é importante que quantifiquem e comparem conjuntos. Exemplo de intervenção: mostrar objetos de diversos tamanhos (caixa de pasta de dente, de sabonete, de leite, bolas, tampas de diversas espessuras, dentre outros) para as crianças perceberem as diferenças e semelhanças.

Classificação é o ato de agrupar objetos de acordo com suas semelhanças, percebendo-se as diferenças existentes entre eles. Exemplo de intervenção: uma caixa de sapato com tampinhas de diversas cores e tamanho, então solicitar as crianças para separar por tamanhos ou por cor.

Sequenciação pode ser definida como a sucessão de elementos que se faz de forma regular e linear, mantendo sempre a mesma relação com os "vizinhos", formando um padrão. Exemplo de intervenção: colocar em cima da mesa uma sequência com uma tampinha, uma caixa de fósforos e um lápis e solicitar as crianças para continuarem a sequência. Depois solicitar que a criança crie sua própria sequência com os manipuláveis de sua preferência.

Seriação é realizar arranjos com um conjunto de objetos, de modo que eles mantenham com seus vizinhos uma relação de diferença. Exemplo de intervenção: solicitar que as crianças coloquem tampinhas da maior para menor ou vice e versa.

Inclusão é o ato de fazer abranger um conjunto por outro. Esta relação é fundamental para realizar operações, é fundamental compreender que dentro de uma determinada quantidade encontram-se outras. Exemplo de intervenção: caixas de diversos tamanhos e solicitar que a criança coloque uma dentro da outra até não sobrar nenhuma caixa.

Conservação é o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição. Exemplo de intervenção: utilizar recipientes de diferentes tamanhos com a mesma quantidade de líquido, arrumar duas ou mais diferentes formas usando a mesma quantidade de objetos.

As crianças eram estimuladas a realizarem as atividades sozinhas e o educador assumiu o papel de mediar, pois segundo Alves et al (2006) elas vão adquirindo autonomia e independência. À medida que as intervenções foram acontecendo, as crianças demonstraram autonomia na realização das atividades de matemática com os manipuláveis e satisfação em aprender.

Considerações finais

Espera-se que os resultados deste artigo, possam contribuir para novas pesquisas, pois faz-se necessários mais estudos relacionados com o ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual.

Retomando as questões norteadoras desta investigação, buscou-se compreender 'Em que medida as estratégias de ensino possibilitam a criança com deficiência intelectual a aprendizagem dos sete conceitos básicos da matemática?' Com o objetivo de relatar as experiências vivenciadas, em uma SRM, com crianças de 06 anos de idade com deficiência intelectual e propor o uso de materiais manipuláveis na realização de atividades matemáticas na Sala de Recursos Multifuncionais.

Durante o período das intervenções, observou-se a satisfação das crianças com deficiência intelectual quando usavam materiais manipuláveis na realização de atividades nas aulas de matemática. Foi possível perceber mudança no comportamento das crianças, pois elas começaram a ter mais autonomia e felicidade quando conseguiam realizar as atividades.

Percebeu-se que os manipuláveis contribuíram para o ensino-aprendizagem da matemática, não apenas para a aquisição dos sete conceitos básicos, mas para realização de cálculos simples de adição e subtração. Dessa forma, considera-se que o uso de materiais manipuláveis é reconhecido como importante recurso pedagógico no auxílio à realização das atividades matemáticas, podendo incentivar os alunos à investigação e à exploração de ideias, pois propicia momentos de manuseio, observação e comparação.

Essas possibilidades podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, pois é a partir do concreto que o aluno com deficiência intelectual poderá resolver atividades abstratas. Para usar materiais manipuláveis em aulas de matemática, o professor precisa: respeitar o tempo de aprendizagem; atividades contextualizadas e articuladas com a realidade do aluno; permitir que os alunos participem da construção do manipulável, desde o início da proposta até a confecção do material, pois a probabilidade dele aprender é muito maior; elaborar estratégias de ensino que favoreçam não somente o aprendizado da criança com deficiência intelectual, mas a resolução de problemas diários. Vale ressaltar que apenas manusear materiais manipuláveis não significa que os alunos estão aprendendo, pois é indispensável à interação entre as crianças e o professor, as discussões e a escuta atenta, visto que é a partir dessa mediação que o significado e uso dos manipuláveis passam a ser compartilhados e válido no contexto escolar.

Referências

AAIDD, Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento. *Definição de Deficiência Intelectual*. Washington, 2013.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática Ensino Fundamental I.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*. Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

_____. Mistério da Educação. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. Brasília, DF: MEC, 2016.

CARDOSO, Elisângela Aparecida Carvalho Cardoso. Matemática Lúdica: uma prática na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência intelectual. In: *IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)- IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (IX ENPEE)*, 2014, São Carlos: Galoá Proceedings, 01 a 04 de Nov., 13 pag. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/matematica_ludica_uma_pratica_na_perspec tiva_inclusiva_para_alunos_com_deficiencia_intelectual>. Acesso em: 01 jun 2016.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. *Estratégias de trabalho para alunos com Deficiência Intelectual: atendimento educacional especializado-AEE*. São Paulo: Grace Lee, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO; Mary Lopes Esteves. *Esclarecendo as deficiências*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007. (Ciranda da Inclusão, v. 1).

LORENZATO, Sérgio. *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.* Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Anna Costa; BATISTA, Cristina Abranches Mota; SALUSTIANO, Maria Teresa Égler Mantoan; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Deficiência Mental.* São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Série Atendimento educacional especializado).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

TRIPP, David. *Pesquisa ação: uma introdução a metodologia*. OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. (trad). São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. *Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida.* Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Dulcinéia Barbosa da; SILVA, Greyce Kelly Ferreira da; FERRAZ, Bruna Tarcília. *A função do registro avaliativo na educação infantil*. Pernambuco: UFPE, 2008.

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DOS 3 AOS 7 ANOS: UM ESTUDO COM O TESTE ABFW NO ESTADO DO RIO JANEIRO, BRASIL

Eline Silva Rodrigues[203], Anabela Cruz-Santos[204]

Introdução

De que modo a deficiência visual interfere no desenvolvimento da linguagem em crianças com baixa visão e cegueira? Como avaliar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual? Quais instrumentos seriam mais apropriados para avaliar a criança cega? Que adequações devem ser efetuadas nos estímulos visuais para criança com baixa visão?

Estes são alguns dos questionamentos que podem surgir quando a avaliação da linguagem envolve crianças com deficiência visual. Dada a baixa incidência da deficiência visual na infância e como não é claro seu impacto no desenvolvimento linguístico, as questões relacionadas à cegueira e baixa visão não são centrais nos programas de formação de profissionais da área da fonoaudiologia como na área pedagógica. Ou seja, o profissional quando requerido para avaliar o perfil linguístico de uma criança com deficiência visual, pode não estar equipado, por exemplo para diferenciar o que é específico no desenvolvimento linguístico da criança cega e o que seria um atraso da linguagem (Muñoz, 1998; Silver, 2003).

Soma-se a estas questões o caráter altamente heterogêneo deste grupo, conferindo a cada avaliação um design individual, exclusivo, multidimensional, cujas acomodações são específicas, consoantes às necessidades de cada criança. A acessibilidade na avaliação da linguagem é um direito das crianças com deficiência visual. Assegurar este direito é um desafio para os todos os profissionais envolvidos neste processo.

O objetivo deste artigo é discutir as principais reflexões realizadas a partir da revisão da literatura sobre o desenvolvimento linguístico de crianças com deficiência visual em idades precoces, bem como as questões atualmente debatidas no âmbito da avaliação da linguagem nessa população.

[203] Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd. E-mail: eline.uminho@gmail.com
[204] Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEd. E-mail: acs@ie.uminho.pt

A avaliação da linguagem em crianças com baixa visão e cegueira em idades precoces: questões teóricas e implicações práticas

O desenvolvimento de crianças com deficiência visual tem sido associado com resultados sócio-comunicativos vulneráveis, tanto no domínio social e comunicativo quanto na adaptação comportamental.

A literatura apresenta diferentes opiniões a respeito do impacto da deficiência visual no desenvolvimento da linguagem. Há estudos que argumentam existir atrasos no desenvolvimento linguístico de crianças com deficiência visual (Bishop, 2004; Tadić, Pring & Dale, 2010), particularmente em relação ao desenvolvimento pragmático e semântico, enquanto a outra vertente sugere que há apenas diferenças sutis entre o desenvolvimento típico da linguagem e o da criança com cegueira ou baixa visão (Brambring & Asbrock, 2010; Pérez-Pereira, 2014).

Apesar desta dicotomia, as duas correntes evidenciam que a deficiência visual pode interferir no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação da criança cega ou com baixa visão e, associada a outros fatores ambientais restritivos, provoca atrasos significativos no desenvolvimento e aquisição da linguagem, caso não ocorra a intervenção precoce eficaz.

A linguagem é um código emitido em um sistema convencional de sinais falados ou escritos que utilizamos para expressar idéias e comunicar com os outros. Esta constitui o principal componente para a aprendizagem dos elementos socioculturais e sem dúvida é um dos mais importantes aspectos do desenvolvimento humano (Rigolet, 2006).

O desenvolvimento atípico da linguagem pode provocar dificuldades que incluem desde aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita até a limitações das competências sociais. A avaliação do comportamento linguístico infantil, nos seus aspectos de compreensão como nos de expressão, assume grande importância ao possibilitar a identificação precoce das crianças em situação de risco (Acosta et al., 2006; Rigolet, 2006).

A linguagem é um marcador fundamental no desenvolvimento infantil. No caso da criança com deficiência visual, a avaliação e acompanhamento do seu desenvolvimento linguístico é basilar face ao importante papel desempenhado pela linguagem na ausência ou limitação da visão. A linguagem será o principal meio de comunicação e interação social da criança cega ou com baixa visão. Constitui-se em um instrumento social relevante em suas interações visando à comunicação em diferentes contextos (Silver, 2003).

Neste sentido, a avaliação precoce da linguagem em crianças com deficiência visual é fundamental pois viabiliza, dentre outros aspectos, a identificação de possíveis atrasos no

desenvolvimento linguístico, informações cruciais para a intervenção eficaz (Brambring & Asbrock, 2010; Silver, 2003).

A deficiência visual[205] agrega dois grupos em condições distintas: as pessoas com cegueira e as pessoas com baixa visão. Como já ressaltado, esta população é heterogênea, visto que são múltiplas as causas da baixa visão e cegueira e variados os modos de ocorrência da deficiência visual, mesmo em casos de mesma etiologia.

Ou seja, crianças com causas semelhantes de baixa visão, podem apresentar graus diferenciados de resíduo visual. Ainda em relação à diversidade, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida, pode ocorrer de modo abrupto ou lento, conferindo a este grupo diferentes distintos ritmos de desenvolvimento.

Na perspectiva inclusiva, a atenção pormenorizada às necessidades específicas de cada criança e, de modo particular aquelas com necessidades educativas especiais (NEE) dificilmente incluem práticas homogêneas (Correia, 2008). Isto implica que a avaliação da linguagem nessa população também assuma esse caráter múltiplo e dinâmico. A avaliação deve viabilizar um olhar ampliado das competências linguísticas da criança com deficiência visual e a recolha de informações que reflitam suas reais necessidades (Muñoz, 1998).

A importância da acessibilidade na avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual: considerações sobre adaptações de instrumentos

A importância e os benefícios da avaliação da linguagem em crianças em idade pré-escolar são apontados na literatura internacional. Neste processo devem ser utilizados testes formais confiáveis, estatisticamente válidos e objetivos para a avaliação e identificação de alterações do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Giusti & Befi-Lopes, 2008).

De modo geral, na avaliação da linguagem são utilizados os testes padronizados, as escalas de desenvolvimento, a observação do comportamento e os testes não padronizados (Acosta et al, 2006).

Em termos de procedimentos e estratégias de avaliação, as recomendações insidiem no trabalho interdisciplinar e colaborativo, a parceira com a família, o emprego de múltiplos instrumentos, a adoção de um olhar global do desenvolvimento infantil (Correia, 2008; Rigolet, 2006).

[205] A World Health Organization define a cegueira legal como a acuidade visual, no olho de melhor visão, igual ou menor que 20/200, o correspondente à perda de campo visual, com a melhor correção óptica (WHO, 2012).

Ao avaliar a linguagem infantil obtém-se uma visão global do perfil linguístico da criança, possibilitando o acompanhamento de sua evolução e ainda a comparação do seu desempenho com a de outras crianças de mesma idade, série, e outras características. Em se tratando da avaliação de crianças com deficiência visual, todo o processo deve considerar as especificidades do seu desenvolvimento (Muñoz, 1998; Silver, 2003).

Mais recentemente, alguns pesquisadores têm alertado para a necessidade de construção de instrumentos adequados para a investigação com crianças cegas ou com baixa visão. Ressaltam que a utilização de testes que não são cuidadosamente adaptados para esse grupo acaba por produzir distorções nos resultados das pesquisas e consequentemente a elaboração de diagnósticos equivocados (Pérez-pereira, 2014; Ruiter, 2011).

Os autores assinalam que tornar a avaliação da linguagem acessível para a criança com deficiência visual extrapola a adequação dos instrumentos. Deve-se considerar ainda, as acomodações ambientais (iluminação, mobiliário e espaços adequados), quais as tecnologias assistivas que cada criança utiliza, qual meio de leitura e escrita (tipografia ampliada, braille) dentre outros aspectos.

Em outras palavras, como o objetivo da avaliação é a obtenção de informação significante, tais adaptações serão sempre necessárias para se garantir o rigor e valor da informação recolhida (Silver, 2003).

Ainda há poucos estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual (Brambring, 2006), principalmente em idades precoces.
A maior parte dos instrumentos de avaliação da linguagem foram desenvolvidos para crianças com desenvolvimento típico, sendo raros aqueles que são adequados para crianças com deficiência visual.

Grande parte dos instrumentos de avaliação da linguagem utilizados para avaliar crianças com deficiência visual na Europa e EUA, são adaptações de instrumentos já estandardizados (Silver, 2003).

No mundo, das aproximadas 19 milhões de crianças com deficiência visual, com idades entre os 0 e 14 anos, estima-se que 23% são cegas e vivem na região em desenvolvimento (WHO, 2014).

Este dado é importante, pois, se a maior parte das crianças com DV estão em países em desenvolvimento, as pesquisas nesta área são fundamentais, seja no âmbito da prevenção e tratamento da cegueira e baixa visão, seja na construção de instrumentos e técnicas apropriadas de avaliação e intervenção precoce para essa população.

Como já apontado, a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento linguístico em crianças com deficiência visual é vital face ao importante papel desempenhado pela linguagem na ausência ou limitação visual (Bishop, 2004). Porém esta avaliação exige que tanto os procedimentos, quantos os instrumentos sejam apropriados às suas especificidades (Silver, 2003).

No Brasil, a avaliação precoce do desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão ainda carece de instrumentos aferidos e validados. Após uma criteriosa pesquisa na literatura nacional sobre a temática, não foram encontrados estudos que relatassem a utilização de instrumentos estandardizados para a avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual no país.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no país existiam 958.148 crianças com deficiência visual, com idades entre 0 e 9 anos (IBGE, 2010). Entretanto, pouco se sabe o perfil linguístico dessas crianças tampouco que práticas de avaliação e intervenção precoce da comunicação e da linguagem na cegueira ou baixa visão.

Neste cenário, ganha particular relevo não só a complexidade subjacente às concepções e práticas de avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual, como também, a necessidade de aprofundar formas e instrumentos de avaliação ajustados à diversidade desse grupo, especialmente nos primeiros anos de vida.

Estudos recentes têm assinalado evidências contraditórias a respeito do desenvolvimento linguístico e deficiência visual, pontuando que a cegueira e baixa visão não são, por si, só fatores determinantes perfurações da linguagem. Por outro lado, o ponto de consenso no aporte teórico neste campo de pesquisa está na importância da avaliação precoce e acompanhamento do desenvolvimento da linguagem dessas crianças.

Dada as especificidades do desenvolvimento infantil na presença da deficiência visual, a aquisição e o desenvolvimento da criança com baixa visão ou com cegueira segue caminhos diferentes daquela com desenvolvimento típico. Logo, se por um lado assume-se que a deficiência visual não impede a aquisição a linguagem por outro não favorece seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante ressaltar que quando uma criança nasce cega ou quando adquire a cegueira logo em seus primeiros anos de vida, ela terá várias dificuldades e barreiras a superar ao longo de sua vida, em função da aquisição e do desenvolvimento da linguagem.

Aqui cabe assinalar a importância da orientação e suporte aos pais desde o nascimento do bebê cego ou com baixa visão. O papel desempenhado pela família é

determinante no desenvolvimento linguístico da criança e deve ser parte central no programa de intervenção.

Com destaca Brambring (2006), comumente os pais e demais familiares desconhecem as implicações que a cegueira ou baixa visão pode trazer para o desenvolvimento global da criança. Porém dada a centralidade do fator família no desenvolvimento infantil, com o devido apoio é o elemento de ligação transversal que suporta a prática quotidiana na intervenção precoce.

Tais questões permeiam nosso sobre estudo cuja questão central é a análise da aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual em idades precoces. Para tanto, estamos realizando uma proposta de adaptação e validação das provas de Fonologia, Vocabulário e Pragmática do Teste ABWF (Andrade et al., 2004) que permita a identificação do perfil linguístico de crianças cegas e com baixa visão com idades entre os 3 e 7 anos.

Esperamos com este estudo, contribuir para uma melhor compreensão do comportamento linguístico de crianças com deficiência visual em idades precoces no Brasil, bem como propiciar maior precisão na identificação precoce ao nível das perturbações da linguagem em crianças cegas e com baixa visão na faixa etária investigada.

Considerações finais

Verifica-se que a ampliação do conhecimento sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças cegas ou com baixa visão no contexto brasileiro está intimamente relacionado à construção de instrumentos válidos para a avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual.

Considerando a escassez de estudos sobre o perfil linguístico de crianças com deficiência visual em idades precoces no Brasil espera-se que este artigo possa suscitar novas reflexões sobre a temática.

Referências bibliográficas

ACOSTA, V.M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & ESPINO, O. (2003). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil.* São Paulo: Livraria Santos Editora.

ANDRADE, C. R.F. et al. (2004). *ABFW: Teste de linguagem infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática* (2a ed. rev, ampl. e atual). Barueri (SP): Pró–Fono.

BISHOP, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children* (3rd ed). Springfield: Charles C Thomas.

BRAMBRING, M (2006). *Early intervencion with infants and preschoolers who are blind* (Vol.1.). Würzburg: Edition Benthein.

BRAMBRING, M. & ASBROCK, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471–1484.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.* Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 23 jan. 2016.

CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2.a ed. rev., ampl.). Porto: Porto Editora.

GIUSTI, E. & BEFI-LOPES, D. M. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o português brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 20* (3), 207-210.

MUÑOZ, M.L. (1998). *Language assessment and intervention with chikdren who have visual impairments – A guide for speech-language pathologists.* Austin: Morgan Printing.

PÉREZ-PEREIRA, M. (2014). Contrasting views on the pragmatic abilities of blind children. *Enfance*, 73-88.

RIGOLET, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2a ed. rev, ampl.). Porto: Porto Editora.

RUITER, S. A. J. et al. *Adaptive assessment of young children with visual impairment.* The British Journal of Visual Impairment, 2011, 29 (2), 93–112.

SILVER, M. A. (2011). Speech and language assessment. In: S.A., Goodman & S.H. Wittenstein (Eds.). *Collaborative assessment: Working with students who are blind or visually impaired, including those with additional disabilities* (p. 196-236). New York: American Foundation for the Blind.

TADIC´, V., PRING, L. & DALE, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.

TOBIN, M. J. (1994). *Assessing visually handicapped people. An introduction to test procedures*. London: David Fulton Publishers.

WHO. *Visual impairment and blindness.* World Health Organization, 2012. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>. Acesso em: 02 jun. 2016.

PARTE IV

CORPO, LUDICIDADE E MOVIMENTO

INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE CULTURAS PELA CRIANÇA

Cilene Nascimento Canda[206]

Introdução

O texto tem como principal objetivo compreender a produção de cultura pela criança e tecer reflexões sobre práticas pedagógicas que valorizem experiências lúdicas no cotidiano escolar. A cultura lúdica infantil, compreendida como um conjunto de jogos, brincadeiras, brinquedos, textos literários (orais e escritos), faz-de-conta, experimentos, coleções, dentre outras manifestações lúdicas, apresenta formas peculiares de interação, simbolização, apropriação e elaboração do mundo pela criança. Nesse cenário, o texto trata dos desafios postos às instituições educativas, no que se refere à revisão de suas práticas pedagógicas e à criação de novas imagens sociais sobre a infância. No texto, são analisadas as singularidades e características da cultura lúdica infantil, como resultados da investigação teórica. Ao ressignificar o entendimento sobre a produção cultural da criança, visa-se contribuir para a revisão e a renovação metodológica de práticas educativas destinadas à infância.

A discussão de cunho teórico-reflexivo é embasada por autores essenciais, como: Sarmento (2005), Kishimoto (2005), Brougère (2004), Huizinga (2004), Luckesi (2000), Kramer (2012) e Arroyo (2012). Após ressignificar algumas posturas educativas que limitam e padronizam a produção cultural infantil, o brincar pode ser considerado um campo de produção de significados sobre a experiência social vivida pela criança, de desenvolvimento cognitivo-corporal-estético e de ampliação de vínculos afetivos. A brincadeira, com todo repertório de invenções e criações daí decorrente é, portanto, espaço/tempo de produção cultural, ou seja, de ampliação e investigação de linguagens, saberes e experiências. A criança se apropria e intervém socialmente, por meio do ato interativo e relacional de brincar. É, portanto, consumidora e produtora de cultura. O texto problematiza, ainda, a importância da diversidade de situações de aprendizagem no

[206] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Artes Cênicas.
E-mail para contatos: cilenecanda@yahoo.com.br

cotidiano escolar e na formação docente. Com isso, visa contribuir para a ampliação do debate sobre prática pedagógica e cultura lúdica da Educação Infantil.

A infância como instância social e cultural

Cada vez mais, a Educação Infantil tem sido desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, a construir um trabalho educativo com centralidade na criatividade, na autonomia e na compreensão da criança como sujeito de direito, de desejo e de conhecimento. A Educação Infantil, desse modo, vem sendo pensada, forjada por fluxos, movimentos e dinâmicas sociais, comum a todo processo histórico. Este é um campo de conhecimento em construção, assumido como um ato político relevante para redimensionar as práticas educativas da infância.

No Brasil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Educação infantil pode ser definida como a primeira etapa da Educação Básica brasileira, constituída por espaços institucionais não domésticos – públicos ou privados – que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos, em período diurno, em jornada parcial ou integral. Pensar na concepção do currículo, do planejamento das práticas pedagógicas, na organização do tempo, do espaço, dos materiais e das ações didáticas requer, em primeira instância, a compreensão da criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

As crianças possuem modos diferenciados, em relação aos adultos, de interpretação do mundo, de descoberta e de simbolização do real. Elas formam, portanto, um conjunto social com atributos pertencentes a esta etapa da vida, que constituem as culturas da infância que se constroem e se edificam no espaço/tempo socialmente construídos e permanentemente reelaborados pelas condições sociais de cada geração em seu período histórico.

Algumas correntes e práticas pedagógicas trabalham com a criança a partir do que elas sabem, conhecem e apresentam curiosidade, ou seja, definem seu plano de trabalho com base nas potencialidades dos educandos. Contudo, há outros tipos de ações que se concentram no que as crianças não sabem ou no que não podem fazer, sob o entendimento

de que estas aprendem de forma passiva. No campo da Educação Infantil, há uma emergência de valorização e disseminação de estudos e pesquisas em práticas educativas que focalizam a intencionalidade pedagógica nas capacidades da criança, do seu interesse e das suas formas de relação com meio social.

Considerando a infância como categoria sociológica, embasada por Sarmento (2012), é notório que cada cultura se desenvolverá de acordo com as condições de sua classe social e com o referencial cultural de cada povo. As formas de interação da criança com o meio social se dão por meio de brincadeiras que auxiliam na descoberta do mundo e de sua significação. Este processo de formação simbólica é ativado na relação com outras crianças e com adultos, na interação com o brinquedo, na participação de jogos e na produção artística. Ao brincar, a criança estrutura o conhecimento de si e do mundo, construindo a sua autonomia e identidade pessoal e social. Dessa maneira, os estruturantes didáticos da Educação Infantil permeiam a experimentação de diferentes linguagens (oral, plástica, audiovisual, corporal, cênica, musical, etc.), produzindo e apreciando distintas narrativas, linguagem e outras manifestações de sua cultura lúdica.

Para iniciarmos o debate acerca do brincar e do campo da cultura lúdica, é importante considerarmos que esta temática- apesar de sua ampla discussão teórica, do investimento em cursos de formação docente e dos documentos que balizam o currículo e as práticas da educação da infância no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – ainda sofre muitos preconceitos que precisam ser abordados e problematizados. Questões didático-metodológicas, de posicionamento político e de concepção sobre infância e cultura necessitam ser superados em contextos de atendimento à criança pequena.

De acordo com os estudos de Kishimoto (2005), o conjunto de ações brincantes infantis apresenta-se de forma bem diferente de uma cultura para outra, mas em todas as sociedades estas exercem formas peculiares de interação, simbolização, apropriação e elaboração do mundo pela criança. A cultura lúdica infantil também compõe o patrimônio cultural de um povo e precisa ser valorizada nos espaços de atendimento, como as escolas de Educação Infantil. Nesse cenário, o texto trata dos desafios postos às instituições educativas, no que se refere à revisão de suas práticas pedagógicas e à criação de novas imagens sociais sobre a infância.

Vale salientar que os modelos consagrados da Pedagogia tradicional não dão mais conta para a educação da criança contemporânea, esta que fala, interage, acessa a internet, manuseia meios de comunicação com propriedade. Para atender a este novo modelo de criança, é importante que a escola ressignifique suas posturas e práticas pedagógicas.

Miguel Arroyo (2012) afirma, nesse contexto, que a atualmente, a infância põe interrogações para repensarmos as verdades pedagógicas; verdades estas que condicionam a experiência educativa e a idéia de infância, ora estigmatizando-a como inferior, ora idealizando-a de forma romântica. Para o autor, o protagonismo da infância questiona a pedagogia, por isso é importante retomar a compreensão sobre a infância e seus fazeres e modos de apropriação do mundo para o foco da pedagogia. As ciências humanas, segundo Arroyo, têm estudado mais a infância, do que áreas pedagógicas, como currículo, didática e gestão escolar. Assim,

> A pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis. (ARROYO, 2012, p. 121).

Compreendendo a infância como uma produção histórica, que se modifica ao longo do tempo, podendo-se inferir que novos imaginários sobre a criança também continuam a ser construídos pela sociedade. Desse modo, a pedagogia precisa ultrapassar as imagens estáticas da infância, em um conceito único e universal, para assumir saberes mais dinâmicos sobre a criança. Por esta razão, salientamos a necessidade de compreendermos melhor sobre a infância como categoria social, protagonista da história e produtora de cultura.

Algumas problematizações sobre o campo do brincar

Para nos debruçarmos sobre esses saberes dinâmicos da infância, é fundamental aprofundar um pouco a compreensão da cultura lúdica produzida pela criança, com destaque para o brincar livre, no qual a criança se apropria do mundo ao redor e recria formas de intervir e interagir socialmente.

Aliada a este debate, iniciarmos por problematizar a concepção de cultura como algo restrito à produção do adulto, destituindo as populações infantis do seu potencial de criação e de intervenção. Esta visão adultocêntrica de cultura tende a reforçar o estigma da incapacidade da criança de produção de saberes e fazeres, por compreendê-la como ser passivo e receptível de um conjunto de elementos culturais a serem transmitidos. Esta atitude apresenta uma vertente autoritária por denotar uma visão restrita sobre criança (como ser passivo e dependente do educador) e cultura (como produzida somente por adultos, por classes socialmente favorecidas e por uma pequena elite intelectual). Este tipo

de visão ainda é recorrente no cotidiano social e muito reproduzida no cotidiano de creches e pré-escolas brasileiras e tende a desvalorizar a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano social das crianças. Considerando que "cada cultura tem maneiras distintas de ver a criança, de tratar e educar" (KISHIMOTO, 2008, p. 19), compreende-se que

> A imagem de infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias do seu tempo de criança. (KISHIMOTO, 2008, p. 19).

Nesse contexto, é importante desmistificar a visão sobre infância desses sentidos empregados socialmente, passando a considerá-la como sujeito portador de direitos, protagonista da ação social e como produtora de um tipo de cultura específico, nem sempre valorizado. Com base em atuais estudos e pesquisas na área da cultura da infância, abordaremos o brincar como um vasto campo de aprendizagem e, sobretudo, como forma de significação e interferência da criança nas relações sociais.

Desde o nascimento, a criança interfere na cultura, mesmo que ainda não tenha a consciência disso. De um modo geral, a chegada de um bebê em uma família modifica as relações entre os adultos, seja na organização dos espaços da casa, na disposição de móveis, na adaptação da linguagem, nas formas de interação, nos maiores cuidados com a higiene e a segurança, dentre outros aspectos. As relações entre mães e bebês, muitas vezes, são marcadas pelo cuidado, mas também pelas interações brincantes, como o balbuciar sons, cantarolar, mostrar e esconder o rosto ou objetos, animar brinquedos, dentre outras. Isto demonstra que o brincar é resultante da interação social e não pode ser considerada, portanto, somente como algo natural ou biológico da criança. O brincar é um ato cultural e pressupõe aprendizagem. Isto é, "aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela". (BROUGÉRE, 2010, p. 104).

Na medida em que a criança vai se apropriando de sua cultura e produzindo linguagens diversas, as formas de intervir no cotidiano se acentuam e mostram-nos que a criança precisa ser reconhecida como, ao mesmo tempo, portadora e produtora de cultura. Assim, a cultura da infância não existe de forma isolada à do adulto; ao contrário, essas diferentes culturas dialogam e, muitas vezes, se confrontam em um conjunto de relações

de poder, nas quais o adulto é detentor de um conjunto de práticas e valores sociais já sedimentadas e se coloca no lugar de mediação entre a criança e a cultura. Isso nos faz considerar que a experiência de cultura não pode ser transferida de um sujeito para o outro, pois nesse campo de negociações e de relacionamento, os sujeitos (adultos ou infantes) se constituem. Todos os sujeitos são, portanto, co-produtores de cultura. Nesse sentido, Brougère considera que:

> toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica resulta de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

Com base no posicionamento do autor, convém considerar que a criança se apropria da cultura do adulto (do que vê, observa, interage), mas recria um sistema de ressignificação que favorece a recriação das formas de interações culturais e do modo de compreensão do mundo. Porém, o meio que a criança encontra para tal ressignificação é o brincar, de forma livre e com condições favoráveis para este tipo de ação. Contudo, as interferências sofridas no ato de brincar, especialmente no campo escolar, têm limitado muito o lugar da liberdade da criança nesse campo de simbolização e de construção da cultura. Isto nos remete ao segundo aspecto a ser desmistificado, no presente texto, no que se refere à cultura lúdica infantil.

Nesse sentido, outra questão a ser problematizada no debate sobre o brincar refere-se à contraposição da utilização da atividade lúdica pela escola como forma de passatempo, geralmente ao realizada ao final de exercícios exaustivos e repetitivos, com a finalidade de relaxamento e descontração das crianças. Este tipo de condução supervaloriza o conteúdo programático à experiência de invenção, de experimentação e de interação social entre as crianças.

Em geral, a visão do brincar como passatempo tem como finalidade manter as crianças ocupadas, especialmente aquelas que tendem a terminar a atividade antes do tempo previsto, em uma perspectiva de manutenção da ordem e do disciplinamento escolar. Este tipo de conduta restringe o potencial pedagógico e cultural do brincar e separa os conhecimentos curriculares da vivência cultural da criança e a coloca em um estado de

passividade. Desse modo, o lugar da expressividade, da intuição e da criatividade – elementos inerentes à cultura infantil - passou a ser visto como algo de menor valor e de restrito potencial pedagógico.

O brincar como passatempo, como ação fútil ou supérflua ou, ainda, como forma de manter as crianças ocupadas em ações estereotipadas ou resultantes de uma cultura de massa alienante incide diretamente na necessidade de difusão de teorias que contemplem o lúdico como centralidade metodológica do currículo e das práticas pedagógicas de atendimento à infância. Com base nesse tipo de conduta escolar, é notória a necessidade de formação do educador para acolher a criança, possibilitando-a o acesso a experiências estéticas, criativas e culturais, uma vez que a ação pedagógica da Educação Infantil deve ser centrada na experiência social do brincar. Assim,

> o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p.19).

Desse modo, a atuação do educador na mediação dos espaços escolares e não-escolares é fundamental para atender às necessidades da criança de produzir e vivenciar processos e práticas culturais de seu interesse. E grande parte desta vivência social pode ser ofertada pelo campo da cultura lúdica infantil, com destaque para as atividades artísticas, conforme defende a autora.

Entretanto, de um modo geral, os currículos escolares brasileiros sofreram influências históricas de correntes tecnicistas e de abordagens racionalistas de ensino, reduzindo a importância de atividades corporais e de cunho estético (teatro, dança, música, artes visuais, cinema e literatura) no cotidiano pedagógico. Esta compreensão remete-se a outro assunto a ser problematizado: o uso do universo lúdico infantil como mero recurso pedagógico ou didático, utilizado para a transmissão de conteúdos de relevância escolar. Este tipo de procedimento tende a subordinar as crianças à mera postura de espectador, ou seja, aquele que assiste e acata o que está sendo veiculado e produzido pelo adulto. Na escola, reserva-se ao educador o controle do tempo e do uso do espaço, regulamentando e

vigiando a atuação da criança. Este tipo de posicionamento tende a retirar a dimensão da ludicidade da experiência vivida pela criança, restringindo-a a participar de formas e condutas escolares que limitam o corpo, o movimento, as interações e as formas de mediação da brincadeira.

Muitas vezes, a brincadeira é trabalhada em sala de aula de forma imposta e de forma obrigatória, programada, padronizada e isto retira a dimensão de ludicidade da experiência da criança. Com base no pensamento de Cipriano Luckesi (2000), entendemos ludicidade como estado de plenitude e inteireza do sujeito só pode ser alcançado por quem brinca quando as condições externas propícias, como a liberdade de escolha de, por exemplo, querer ou não brincar, são garantidas. Inúmeros autores postulam a liberdade como condição básica para que a brincadeira flua de forma saudável e plena, e não repleta de conteúdos impostos de forma disfarçada no jogo educativo ou na brincadeira pedagógica. Vale salientar o lugar no sujeito na autonomia e no sentido de participação no brincar, uma vez que a mesma brincadeira pode ser lúdica para alguns e não ser do mesmo modo para outras. Luckesi enfatiza a ludicidade enquanto experiência de plenitude e de inteireza do sujeito em ação e afirma que:

> O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2000, p. 122).

Com base nos estudos do autor e das discussões travadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL), da Faculdade de Educação da UFBA, é importante diferenciar o conceito de ludicidade (vista como um estado de plenitude, liberdade e inteireza do sujeito ao brincar) e de atividades lúdicas (consideradas como ações vividas pelos participantes, podendo ou não alcançar o estado de ludicidade). Contudo, o estado de ludicidade não pode ser garantido *a priori* por aquele que coordena a ação brincante, a exemplo do professor, porque é a atitude integrada (pensamento, sentimento e ação) que caracteriza se a ação foi lúdica ou não. O que este debate traz de

relevante é a compreensão de que o sujeito é colocado como sujeito da ação e como construtor dos sentidos dados à experiência de brincar. Por esta razão, o desejo de brincar e uma atitude não-autoritária e não-repressora do educador são fundamentais para garantir processos brincantes permeados pela liberdade.

Vale salientar também que o brincar ocupa o tempo e o espaço de sua existência, pois, com o término, ele deixa de existir, sem excedentes e sem geração de renda ou lucro para o jogador ou para a sociedade. Segundo Huizinga, o brincar é uma atividade desinteressada, efêmera e distinta do cotidiano imediato de consumo ou de satisfação de desejos e necessidades, conforme é percebido no atual contexto e da vida em sociedade. Desse modo, o autor defende o brincar como "uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias" (HUIZINGA, 2008, p. 33). Além disso, Huizinga salienta que o ato brincante cria uma atmosfera de absorção dos participantes e de suspensão temporária da vida corrente, uma vez que este é "dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'". (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Assim, o jogo é definido pelo autor como ação voluntária, que se ocupa mais com o processo de brincar em si, praticado dentro de limites temporais, do que com a previsão dos resultados alcançados. Além disso, este estudioso destaca como principais características da atividade lúdica a liberdade de ação do jogador e a evasão da vida corrente; ao jogar, a criança cria "[...] uma esfera temporária de atividade, com orientação própria" (HUIZINGA, 2004, p. 11), sabe que está jogando, mas se permite distanciar-se da vida real. O jogo exerce um fascínio sobre o jogador, ao ser absorvido pela atividade vivenciada, estando inteiramente envolvido na esfera do jogo. Quando o jogo acaba, esvai-se esta absorção, retornando à realidade da vida corrente.

Outros autores do campo da cultura lúdica, a exemplo de Gilles Brougère, também advogam em favor da não obrigatoriedade do brincar, sob a pena de perda de sua real consolidação, pois "sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca" (BROUGÈRE, 2012, p. 104). O autor salienta ainda que o brincar "é um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação externa arrisca-se a destruí-la" (p. 106). Tais questões postas pelo autor ajudam-nos a entender melhor o papel da brincadeira e da mediação do educador nesse processo, visto que o controle de regras e formas de brincar deve ser feito pelos participantes e não por outro sujeito de modo externo ao ato de brincar.

De um modo geral, estas questões que problematizamos englobam atitudes de educadores, muitas vezes bem intencionados no que se refere à ação do educar, mas com uma visão restrita sobre o brincar e, muitas vezes, romântica em relação à imposição de assuntos e conteúdos programáticos de um currículo muitas vezes fadado ao fracasso.

Desse modo, é importante salientar que a cultura lúdica infantil, formada por jogos, brinquedos e brincadeiras, dentre outras manifestações já anunciadas no texto, apresenta contribuições para a formação da criança, pois possibilita a ampliação da percepção estética, desenvolve o uso de variadas linguagens (oral, escrita, corporal, visual, dramática, sonora, dentre outras) e fortalece os vínculos afetivos e sociais. Porém, ao refletir sobre o universo infantil, Sônia Kramer (2006) analisa o quão distantes situam-se as pré-escolas e creches, bem como os pedagogos, do trabalho significativo com a criança, destacando que:

> Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? (KRAMER, 2006, p. 16).

A autora conduz o leitor a questionar se é possível trabalhar com crianças sem gostar/saber brincar. Isto incide na formação de professores perpassada pelo âmbito da cultura lúdica infantil, refletindo criticamente os modos de concepção de infância historicamente difundidos na escola. Concordamos com a autora quando afirma a possibilidade do adulto aprender com a criança a imaginar, a brincar, a *ver o mundo pelo avesso*, disponibilizando-lhe meios e instrumentos (tinta, cena, música, imagens, jogos, etc.) para a expressão do que está aprendendo, pensando e imaginando.

Infância e cultura lúdica

No campo da cultura lúdica, a brincadeira é uma forma peculiar e necessária de atuação da criança no mundo, seja por meio da musicalidade, da corporeidade e expressão em linguagens (oral, escrita, plástica, dramática, etc.), bem como nas formas de se apropriar da linguagem e de regras sociais. Ou seja, o maior objetivo da criança, ao produzir cultura

é brincar, em ações como inventar, cantar, dançar, representar, colecionar objetos, dentre outras formas de interação com outras crianças, com adultos, com objetos e com o espaço. As brincadeiras populares estão condicionadas socialmente e são construídas dentro de um sistema de valores que regem a cultura. Por exemplo, a criança poderá externar noções de racismo, sexismo ou machismo ao brincar com bonecas. As situações sociais cotidianas são ativadas na brincadeira pela criança, como forma de melhor compreender o mundo ao seu redor.

A brincadeira é, portanto, espaço/tempo de produção cultural, ou seja, de valores, linguagens, preconceitos, saberes e experiências. A criança se apropria e intervém socialmente, por meio do ato interativo e relacional de brincar, simbolizando. É, portanto, consumidora e produtora de cultura. Salientamos a importância da diversidade de situações de aprendizagem no cotidiano escolar e na formação docente, que precisa ser mais ampliada, com vistas ao atendimento de crianças em espaços formais de educação (pré-escolas, escolas) e em ambientas não-formais (bibliotecas, museus e outros espaços de cultura e de lazer). Para isso, traçamos algumas questões de orientação do presente debate: como a criança produz saberes e práticas de intervenção na cultura? Que aspectos devem ser considerados na mediação do brincar da criança? Com base nessas duas questões, trataremos de questões relevantes sobre a cultura lúdica, com vistas a tecer reflexões a respeito da revisão de práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A cultura lúdica infantil é compreendida, nesse texto, como um conjunto de jogos, brincadeiras, brinquedos artesanais ou industrializados, textos literários e da oralidade, faz-de-conta, experimentos, coleções, parlendas, advinhas, invenções, cantigas, dentre outras manifestações apropriadas e exercidas pelas crianças. Os estudos de Gilles Brougère traçam a discussão do brincar como elemento da cultura, não sendo, portanto, uma ação solta no tempo histórico e no espaço sócio-geográfico. O brincar, para o autor, se inscreve em um conjunto de significações construído culturalmente por aquele que participa do momento de interação lúdica. É também um modo de significação e entendimento sobre a vida social, representado pelo ato de brincar. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança se apropria de elementos do cotidiano para melhor compreender as relações sociais, utilizando signos da sua cultura para representar, por exemplo, mãe e filho, pai e filho, professor e aluno, em suas diversas formas de significação. É o sujeito que dá sentido e valor à brincadeira, alimentando o seu repertório de significados sobre o mundo social.

Com isso, é possível compreender que o brincar e a cultura são formas sociais entrelaçadas, sendo que a mesma brincadeira pode se apresentar de formas diferentes em sociedades com valores e práticas cotidianas distintas. Para brincar, algumas questões

precisam ser asseguradas, pois a "cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível" (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Assim, o brincar precisa de elementos como, por exemplo, as regras do jogo implícitas ou explícitas e o consentimento referente ao momento certo para se brincar, uma vez que os adultos (especialmente familiares e educadores) determinam o horário propício e o modo considerado "correto" para este tipo de ação.

Destaca-se também a necessidade de consenso entre os que brincam, no que se refere à escolha do que brincar, onde, quando e como brincar, situando-se o processo de negociação entre os pares. Nesse tipo de negociação, são ativadas capacidades de diálogo, de criação e de socialização entre crianças e entre crianças e adultos. Vale salientar, por outro lado, que ao brincar, a criança reconstrói as formas de relacionamento social, invertendo papéis, praticando invenções diversas, criando outras lógicas (ainda que ilógicas para o adulto) para melhor compreender o mundo e produzindo outras formas de interagir com a realidade. Sobre este aspecto, Brougère afirma que

> a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 5).

Do mesmo modo que a criança se apropria de elementos culturais para melhor compreender a vida, ela também modifica a relação com a cultura, produzindo saberes e práticas cotidianas por meio do brincar. A criança é, portanto, criadora e co-produtora de cultura. A cultura lúdica apresenta um terreno fértil para a leitura de mundo pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a ampliação do repertório simbólico e lingüístico indispensável para a participação da vida em sociedade.

Considerações finais

O presente texto abordou o campo da cultura lúdica como terreno de produção da infância, podendo ser ou não mediado pelo adulto. Foi construído um breve cenário de compreensão sobre como esta cultura infantil se apresenta socialmente, como se consolida nas relações sociais e como instituições de Educação Infantil lidam com o brincar em seu cotidiano. Ao tratar da dimensão educativa do brincar, buscou-se desmistificar alguns estigmas e

preconceitos em relação à cultura lúdica infantil, verificados em muitas práticas pedagógicas escolares. A cultura foi abordada como um universo de saberes e fazeres humanos a ser produzido/assimilado/recriado por qualquer sujeito de qualquer idade. O texto deu destaque à criança, afirmando-a como participante de uma classe social e de uma cultura, como possuidora de direitos e como produtora de linguagem e de cultura.

Foi efetuada também uma crítica ao uso do brincar como recreação ou passatempo e da utilização do jogo ou da brincadeira como mero recurso didático para a transmissão de conteúdos programáticos. Tais conteúdos, além de engessarem, a experiência cultural, são, geralmente, definidos de forma independente às necessidades das crianças e sem reconhecê-las como sujeito produtor de sentidos e significados.

Ao longo do texto, evidenciamos as características primordiais do lúdico, como ação voluntária inerente ao campo da cultura e como exercício de intervenção ativa da criança em seu contexto cultural. O brincar foi abordado como um elemento imprescindível da cultura lúdica infantil e fundamental da formação simbólica, social e lingüística da criança. A participação em jogos e brincadeiras reflete um tipo de formação proveninente da interação criança-criança e criança-adulto como forma de valorizar a cultura produzida, o ato criativo e a autonomia da criança para interpretar os signos da vida e para dar sentido às situações, objetos e contextos socioculturais.

Ao problematizar questões pedagógicas ligadas ao brincar, conclui-se que a mediação da cultura lúdica infantil na escola necessita de investimento na formação de educadores, da abertura para o acolhimento da produção criativa da criança e da reformulação de projetos pedagógicos e do currículo escolar. Vale primar pela garantia deste tipo de aprendizagem no cotidiano das ações escolares, possibilitando conceber e concretizar um tipo de formação que valorize as singularidades infantis, por meio das interações brincantes, artísticas e culturais. No texto, foi tecido o posicionamento favorável à promoção de processos do brincar que incentivem a construção de diferentes formas de expressão construídas histórica e culturalmente pelo ser humano.

Na fase escolar, a criança já apresenta possibilidades de compreender o mundo, utiliza múltiplas formas de linguagens e já participa de jogos com regras (teatrais, musicais e lingüísticos). Tais vivências artísticas, culturais e escolares favorecem a construção de conhecimentos, construção da autonomia e identidade, bem como a apropriação de valores e práticas sociais. Por fim, torna-se possível afirmar a necessidade de efetiva inclusão da cultura lúdica infantil no currículo escolar, considerando não apenas os aspectos conteudistas e tecnicistas do ensino. É importante favorecer o exercício criativo, por meio de metodologias de ensino participativas centradas no brincar e na cultura brincante, na

investigação dos elementos disponíveis na cultura e na utilização de materiais de modo inventivo e livre.

Referências bibliográficas

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Questões de nossa época, v. 20.

_____, _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24. Nº. 2. São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação.Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____, _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação- Série 1- Escola; v.3.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia partilhando uma experiência e uma proposta, In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (Org.), Ludopedagogia – Ensaios 01, Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000. p. 119-131.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação)

LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL

Violeta Lucy Gonzales Agama[207]

Introducción

La modernidad y su consecuente desarrollo tecnológico viene generando grandes avances pero también viene provocando en infantes y adultos grandes problemas de salud no solo orgánico (por ejemplo obesidad) sino a nivel psíquico(trastornos socio-afectivos) ; infantes retraídos, tímidos, tristes y con dificultades en la comunicación lingüística y social. Tal parece que nuestra sociedad ha perdido el sentido de la conexión entre el desarrollo psíquico afectivo y el cuerpo. Esperamos que los infantes estén quietos en casa, desde que abren los ojos al mundo aprenden que ya no es necesario moverse, con el control remoto ya no hay necesidad de caminar o desplazarse, solo se presiona un botón y se cambia de canales, prenden la computadora y se conecta con un mundo virtual que lo aleja de su real entorno social.

En la escuela de hoy se privilegia lo intelectual, lo cognitivo, pero no se obtiene el desarrollo afectivo y social con solo información y conocimiento. Cada espacio lúdico debe ser un momento donde los infantes desarrollen sus afectos positivos y donde aprendan a expresar empatía con los demás.

Todos los pedagogos están de acuerdo en que la mejor situación para el infante, resulta ser aquella en donde la actividad es tan agradable y satisfactoria para él, que éste no la puede diferenciar del juego, o la considera como actividad integrada: Juego trabajo (Zapata,2010).De lo referido anteriormente, se desprende la importancia que tendrá el juego para el desarrollo integral del infante, no sólo desde el punto de vista motor e intelectual, sino también desde la perspectiva afectiva, como social. En un trabajo reciente, García (2014) público un artículo interesante titulado "¿Se puede prevenir la obesidad infantil jugando? En el que aborda, que los juegos que implican movimientos corporales mostraron un gasto calórico lo suficientemente alto como para ser incluidos en futuras intervenciones de actividad física para prevenir el aumento de peso. De esta manera, el juego motor en la infancia, favorece la salud física, permitiendo un armonioso crecimiento

[207] Universidad de Ciencias y Humanidades - Lima, Perú. E-mail: agamalucy@yahoo.es

del cuerpo, además como juego favorece el desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad, siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje. De este modo, el infante, a través de sus juegos, no sólo se divierte o "pasa el rato", sino que consigue una serie de objetivos que mediante ninguna otra actividad podría alcanzar: consigue hacerse al mundo exterior (socialización), conquista su independencia y el conocimiento de sí mismo como ser activo, aprende procesos y los observa, etc.

En la mayoría de las familias, el juego psicomotor, es considerado como una pérdida de tiempo, un pasar el rato, una distracción, limitándose en gran medida su utilización, manifestándose casi exclusivamente en situaciones aisladas, donde el infante juega solo, o con el juguete, sin la participación familiar tan necesaria, ya que los padres llegan a casa demasiado cansados del trabajo, como para "perder el tiempo" jugando con el infante. La vida infantil no la podemos concebir sin el juego psicomotor. Jugar no solo con los instrumentos de la tecnología, o los juego de mesa, sino jugar con el cuerpo, jugar en grupo, jugar juegos de la comunidad, ya que el juego es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del infante de hacer suyo el mundo que le rodea.Tomando palabras de García y Ruiz (2012): *"Debemos concebir el juego como un factor de desarrollo global (cognitivo. afectivo, social y motriz) y de auto-realización. Supone una oportunidad inmejorable para el mejor y mas equilibrado desarrollo de las personas, haciéndolas más felices y más humanas".*

Jugando con otros, el infante se inicia en los comportamientos afectivos sociales, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación afectiva.

Marco teórico

El juego es la expresión fundamental del infante consistente en la realización de una actividad sobreentendiendo otra; éste componente de ficción es el aspecto esencial del juego. Por ello, para Garvey (2005) los juegos que reflejan más claramente animación y vitalidad es la basada en movimientos, las carreras, saltos ,chillidos y risas de los niños durante el recreo o la salida del colegio son alegres, libres y espontáneos y casi siempre contagiosos en cuanto a su expresión de bienestar.

En el juego el infante expresa sus miedos, otras veces domina sus angustias, incluso los enfrenta con serenidad y alegría, porque está en grupo y el colectivo lo motiva, le brinda respaldo, seguridad y pertenencia, por ejemplo en la vida real tiene miedo a los ratones, en la situación lúdica, donde el ratón no está presente juega con ellos, los castiga, se ríe, los

insulta, etc. El juego puede contribuir a disminuir la frustración, en situaciones aburridas crea su propia versión de la realidad y se complace con ello.

Los infantes, propio de su desarrollo evolutivo tienen una gran energía y vitalidad quieren expresarse a través de su principal actividad, el juego motor. Para Jean Piaget las formas más altas de inteligencia lógica tienen su origen en el cuerpo.

Así mismo, para Vigotsky el juego suele ser la principal actividad del niño y constituye una de las maneras como el infante participa en la cultura, el juego resulta ser una actividad cultural. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real, de esta forma, el juego crea una Zona Desarrollo Próximo en el niño que con la mediación del docente puede contribuir a desarrollar una afectividad positiva

Antes de aprender a leer y escribir el infante comienza a interactuar con los agentes educativos de la escuela y apropiarse no solo de la cultura académica y normativa sino del clima afectivo mediante la observación y el lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia actividad y comportamiento en la vida social.

Según Molina (2005), son muchas las capacidades que se pueden desarrollar a través del medio lúdico. Así, nos encontramos las siguientes mejoras:

Desarrollo motor (físico): el ejercicio que el niño activo necesita le viene dado por el juego de la mejor manera. El juego favorece: el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo, etc.

Desarrollo psicológico: el juego desempeña una función catártica, liberando al niño de sus tensiones internas y favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.

Desarrollo mental: a nivel mental, la actividad lúdica fomenta el desarrollo de la imaginación, creatividad y fantasía, así como la inteligencia y mejora el rendimiento escolar.

Desarrollo social: el juego es el paso previo y definitivo para la plena socialización del infante. Desde su nacimiento, el infante va integrándose en el mundo de los adultos, va conquistando su independencia, a través de la actividad lúdica. En los juegos sobre todo cooperativos, el niño ha de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas. Es decir, el niño en los juegos va abandonando paulatinamente las formas de comportamiento egocéntricas.

Desarrollo del lenguaje: en el juego con los demás, o de imitación de otras personas, es evidente que el niño necesita del lenguaje para comunicarse y expresar sus ideas (y qué mejor forma para desarrollar la capacidad lingüística que hablando)".

Podemos ir comprobando la importancia que llega a tener los juegos psicomotores como instrumento del desarrollo del infante, por lo que debemos introducirlo en la escuela. La historia no nos ofrece ningún sistema educativo esencialmente centrado en el juego, aunque los fundamentos ligados a las virtudes propias de la actividad lúdica sean los siguientes:

- El juego es espontáneo (se elimina el esfuerzo de aprender).
- El juego es actividad.
- El juego es gasto de energía.
- El juego es catarsis (canalizando los instintos).
- El juego es una formación de la persona.

Según Martínez (2009), junto a la perspectiva de la escuela activa basada en la actividad infantil lúdica y exploratoria, existe una orientación más tradicional en la : que el niño tiene un papel más pasivo, en el sentido que debe escuchar, estudiar, trabajar y aprender todo aquello que el maestro le transmite. Entre ambas orientaciones**,** la diferencia fundamental es que mientras una se apoya en la acción física y directa como medio de conocimiento, la otra se apoya en el verbalismo y la capacidad de abstracción infantil. En la primera, el juego es el procedimiento para hacer más atractivo el proceso de adquisición de conocimiento, de iniciarse y ejercitarse en las diferentes materias del curriculum. En una orientación pedagógica más tradicional, el juego se utiliza como un descanso en la ardua tarea que supone el proceso de adquisición del conocimiento. En este sentido, Zapata (2010), afirma que la educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que sume la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que en lo grupal, recupera la cooperación y el equilibrio afectivo del niño.

El juego representa por lo tanto, un aspecto esencial en el desarrollo del infante, en cuanto a que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad. de la motricidad y de la socialización del niño; en pocas palabras, el juego es la vida misma del infante. Por ello en los programas de educación preescolar, el juego debe ocupar el lugar principal y constituir el eje organizador de toda la actividad educadora.

Objetivo

Conocer los beneficios de los juegos psicomotores populares en el desarrollo de la afectividad positiva en infantes de cinco años de edad del distrito de Villa María del Triunfo, Perú.

Metodologia

Se diseñó un estudio cualitativo con una perspectiva sociocultural. Se realizaron sesiones lúdicas con juegos colectivos populares diarios durante tres meses, registros de observaciones de los comportamientos infantiles en la hora de los juegos, en el aula y durante el recreo, a un total de 100 infantes,66 mujeres y 34 varones, de escuelas de educación inicial del distrito de Villa Maria del triunfo. Las sesiones lúdicas se desarrollaron en el patio y en la hora de recreo y fueron llevadas a cabo por su respectiva profesora, las que han sido previamente preparadas en talleres. Estos datos fueron analizados utilizando el software Atlas.ti 5.0

Resultados

Se ha considerado cinco categorías de análisis: movimientos corporales, sonrisas, miradas, tacto y vocalización. En la dimensión movimientos corporales, en su mayoría los varones y mujeres son activos realizando juegos espontáneos personales y en grupo, destacando el juego de la chapada (desplazamiento y carrera) y de la pelota (fulbot) como actividades predilectas. En el nivel de expresión de sonrisas el 100% de infantes tanto mujeres y varones sonríen con facilidad a carcajadas, emiten cortas vocalizaciones y cantan mientras comparten juegos colectivos populares tales como las rondas, el gato y el ratón, las escondidas, la mata gente, los siete pecados, además se observa que en el momento de juego libre los infantes juegan de preferencia a las rondas, donde participan varones y mujeres, favoreciendo la relación entre ellos. En cuanto a la dimensión miradas se observa que las mujeres tienen mayor expresividad en la mirada que los varones, en este sentido ambos géneros responden a la mirada de sus pares y profesoras fijando y manteniendo la mirada del otro. En el nivel de tacto, se observa que tanto varones y mujeres presentan reacciones positivas de cogerse unos con otros para jugar, saludarse con besos en el rostro, darse abrazos y andar cogidos de la mano, particularmente en las mujeres. En cuanto a las vocalizaciones, como función primaria del lenguaje, tanto en varones y mujeres en un 100% se usa como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, de vinculación con ellos, como forma de interrelación con los otros infantes o con los adultos, como un proceso de interacción que ha favorecido el proceso de socialización comunicativa con su pares y docentes.

Conclusiones

a. Los juegos psicomotores populares favorecen que los infantes de 5 años desarrollen expresiones afectivas positivas, las cuales se manifiestan, en movimientos corporales, sonrisas, miradas, tacto y vocalizaciones.

b. En la dimensión movimientos corporales, la mayoría de infantes tanto los varones y mujeres son activos tienden a ser dar respuestas mas interactivas, es decir los infantes presentan mas desplazamientos motores jugando entre ellos y buscando siempre estar en movimiento.

c. En el nivel de expresión de sonrisas el 100% de infantes tanto mujeres y varones sonríen con facilidad a carcajadas, emiten cortas vocalizaciones y cantan mientras comparten juegos colectivos populares, favoreciendo la relación entre ellos.

d. En cuanto a la dimensión miradas se observa que las mujeres tienen mayor expresividad en la mirada que los varones, sin embargo ambos géneros responden a la mirada de sus pares y profesoras fijando y manteniendo la mirada del otro.

e. En el nivel de tacto, se observa que tanto varones y mujeres presentan reacciones positivas de cogerse unos con otros para jugar, saludarse con besos en el rostro, darse abrazos y andar cogidos de la mano, particularmente en las mujeres.

f. En cuanto a las vocalizaciones, como función primaria del lenguaje, tanto en varones y mujeres en un 100% se usa como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, como un proceso de interacción que ha favorecido el proceso de socialización comunicativa con su pares y docentes.

g. El rol de las profesoras de educación inicial en el desarrollo integral del infante es fundamental ya que no solo contribuyen al desarrollo cognitivo sino al desarrollo de la afectividad positiva, condición importante para el aprendizaje.

h. Los juegos populares psicomotores pueden considerarse como instrumentos pedagógicos importantes en la educación inicial para desarrollar la afectividad afectiva infantil

Referências bibliográficas

Cañete, Prieto y otros .¿Se puede prevenir la obesidad infantil jugando? Gasto calórico en el programa de juegos MOVI2.*Revista Andaluza de Medicina del Deporte,* Volume 8, Issue 1, Pages 24-25.

García M y Ruiz J. *Educación motriz a traves del juego infantil*. Segunda edición.Madrid.Editorial:gymnos. 2012.210pag.

Garvey,C .*El Juego Infantil*. Octava edición. España. Ediciones Morata, S.A. 2005 199pag.Serie Bruner.

Martínez, G. *El Juego y el desarrollo infantil.* Segunda edición. Barcelona .Ediciones octaedro.2009.145pag.

Marín,I. *Juegos Populares: jugar y crecer juntos.* Quinta edición. Ediciones Morata,S.A.2010.146pag.serie Infancia.

Molina, J. El Juego, su importancia. Evolución en El ciclo inicial. *Revista Comunidad Educativa*, 2005. Pag 26-31.

Ruiz, F García, A y otros. *Los Juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años.* Primera Edición. España. INDE publicaciones.2003.288pag

Zapata,O. *El Aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar.* Tercera Edición, México. D.F: Paz Mexico.2010.

LudC-Art: RESGATANDO A CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA

Laísa Medina Silva[208], Sara Souza Bustamante[209], Naise Valéria Guimarães Neves[210], Vanilda de Paiva Bastos[211]

Introdução

O "LudC-Art: resgatando a cultura lúdica na infância" é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa/UFV, cuja temática é o resgate cultural de atividades lúdicas para a infância. O objetivo é promover atividades lúdicas, prioritariamente, com crianças de 2 a 12 anos de idade, a fim de resgatar a cultura lúdica nas diferentes infâncias, realizando experiências lúdicas em diferentes espaços – escola, creches, praças, bairros e outros – da comunidade de Viçosa-MG e cidades circunvizinhas. A equipe do projeto se reúne semanalmente para planejar as atividades e confeccionar brinquedos/jogos. São realizados também grupos de estudos buscando o aprimoramento teórico e prático, pensando sempre no público atendido, tendo como instrumento metodológico a entrevista com os profissionais que demandam o atendimento do projeto.

O referido projeto tem como base precípua de ação a caracterização de itinerância e, portanto, é desenvolvido por meio de eventos itinerantes em espaços alternativos e informais de educação. As atividades itinerantes são realizadas por meio de oficinas de artes plásticas (pintura com diferentes materiais, desenhos, modelagem, recorte, colagem e construção com sucata); oficinas de musicalização com brincadeiras musicais; atividades com jogos (encaixes, tabuleiros, alvo, corrida, perseguição, esconder, adivinhação e jogos verbais); oficinas de produção de brinquedos/jogos com sucatas; atividades com acessórios para dramatização (cozinha, cabeleireiro, médico e diferentes fantasias e máscaras) e oficinas com "jogos tradicionais" propostos pelo próprio

Além de promover atividades lúdicas de lazer com crianças e familiares das mesmas, o trabalho permite ampliar a formação dos estudantes através de observações e trocas com os profissionais envolvidos, além de possibilitar maior estreitamento das

[208] Universidade Federal de Viçosa
[209] Universidade Federal de Viçosa
[210] Universidade Federal de Viçosa
[211] Universidade Federal de Viçosa

relações universidade/comunidade por meio de práticas e ações que valorizam a produção e socialização do conhecimento, fortalecendo o elo entre o saber e o fazer.

Acreditamos que estas atividades nos possibilitam integrar saberes entre pessoas da comunidade local, crianças, e profissionais da educação por meio de um diálogo intervencionista sobre as várias infâncias vividas pelos sujeitos contemporâneos, possibilitando aos atores envolvidos neste projeto vivenciar diferentes culturas lúdicas que fazem e que fizeram parte das várias infâncias. Assim, o presente relato busca apresentar as experiências vivenciadas, as ações desenvolvidas e quais foram os resultados alcançados até o momento com a atuação deste projeto de Extensão.

A Importância do lúdico para a criança - algumas incursões teóricas

Considerando que a criança está em constante interação com o mundo que a cerca é indispensável que propiciemos às mesmas, diferentes experiências, trocas interpessoais e conteúdos culturais que, interagindo com o processo de maturação biológica, permitam a criança atingir capacidades cada vez mais elaboradas, de conhecer e atuar no mundo físico e social.

Para Piaget, o ser humano, desde que nasce, está inserido em um contexto social e, portanto sofre pressões desse meio. Entretanto, essas pressões são assimiladas diferentemente de acordo como o desenvolvimento de cada indivíduo (BARRETO 2001).

Portanto, a criança da qual estamos tratando é aquela que precisa explorar, perguntar, resolver problemas, atuar sobre o meio físico e social para que consiga compreender e construir seu próprio conhecimento sobre o mundo e as coisas que a cerca. Já é fato que a brincadeira é um direito de toda criança, resguardado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que estabelece em seu artigo 16, o direito à liberdade ressaltando no item VI o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Diante desse direito, ainda encontramos grandes desafios ao se pensar o brincar, visto que é algo pouco conscientizado pelos profissionais da educação como direito da criança, se tornando o brincar muito mais uma obrigação carregada de objetivos para atribuições futuras à propriamente sua ludicidade.

O resgate da infância também se tem caracterizado em tentativas frustradas, já que para muitos, esse brincar é entendido em uma dimensão perdida, sem importância social, educativa, politica, afetiva e dentre outras.

As vivências lúdicas têm sido pensadas como um mero passatempo não sendo exploradas na íntegra como uma forma de ação coletiva e politizada, subvertendo assim sua lógica.

Propomos com esse projeto, que a infância seja pensada como uma forma dialógica de trocas entre as várias culturas existentes, tanto de crianças e adultos, em que possam reviver experiências passadas através de vivências culturais.

As discussões sobre o brincar da criança vêm mostrando uma preocupação com a formação cultural e educacional dos adultos que atuam com a criança sejam eles homens ou mulheres, professores ou não. Visto como um direito da criança e reconhecido pelas legislações que defendem esses direitos torna-se necessário compreender o significado, a função e a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois brincar é a primeira forma de cultura. E a cultura é algo que pertence a todos, revelada pela forma como as pessoas vivem e se expressam (NEVES, 2001).

De acordo com Moyles (2006), lidar com o conceito de brincar é como tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos. O brincar tem muita diversidade e continua nos desafiando nas tentativas de quantificação.

Considerando as peculiaridades de ser criança, utilizamos a brincadeira como instrumento. Segundo Piaget (1976) estas não são apenas uma forma de alívio de tensões ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual delas. Podemos afirmar que a brincadeira é de suma importância para a criança, uma vez que, por meio dela, a criança tem a possibilidade de expor seus sentimentos e vivenciar dados da realidade que a cerca.

O brincar é a atividade primordial da criança e por meio da brincadeira ela desenvolve habilidades e constrói seu conhecimento. Segundo RCNEI (1988), por meio da observação do brincar das crianças, da oferta de materiais adequados e de espaço estruturado é possível organizar e enriquecer as competências imaginativas das crianças.

Para Winnicott (1975), a brincadeira assume importância primordial no desenvolvimento humano, é uma forma de relação do sujeito com a realidade e caminho para o exercício da criação. É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruem de sua liberdade de criação. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do individuo com a realidade interior, e por outro, a relação com a realidade externa ou compartilhada.

Para Piaget (1976) o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem

a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Corroborando com esta ideia Wajskop (1999), defende que a brincadeira deve ser estimulada em espaços educacionais, pois amplia o repertório de experiências e o conhecimento das crianças levando-a a autonomia e a desenvolver atitudes de cooperação. Garantir o espaço da brincadeira é também garantir a possibilidade de educar a criança considerando a sua capacidade de criação de forma voluntária e consciente.

Para Brougére (1998), a brincadeira é um processo de relações interindividuais ligada, em função disso, a cultura. A criança retira elementos de seu ambiente para adaptá-los a suas capacidades. A brincadeira é uma forma de aprendizagem social que necessita ser aprendida. As crianças aprendem a brincar inicialmente com as pessoas que cuidam dela e, em seguida, nas relações que se estabelecem em sua vida, com amigos, colegas de escola, vizinhos, etc.

Complementando a concepção de brincar de Brougére (1998), Meyer (2008) afirma que o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. O brinquedo é suporte da brincadeira e lhe permite usar o imaginário. Tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas pode ser reproduzido pela criança por meio de seus brinquedos e brincadeiras.

Craidy (2001), citando Dornelles apresenta uma ideia de que por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se e constrói normas para si e para o outro. A criança pode criar e recriar, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem utilizada pela criança para compreender e interagir consigo, o outro e o mundo.

Moyles (2006), diz que lidar com o brincar é um meio pelo qual se podem explorar uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. Em meios educacionais, o brincar proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite que os adultos compreendam mais sobre as crianças e suas necessidades. Utilizar o brincar enquanto um instrumento de trabalho é algo desafiador, visto que as definições do brincar são muitas e variadas.

As ações do projeto LudC-Art tem o propósito de resgatar as brincadeiras de forma a oportunizar as crianças vivências diferenciadas, pensando nas necessidades de aprendizagem das mesmas através de situações lúdicas.

A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo

realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas constrói novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer.

Toda atividade lúdica pode ser vivenciada por diversas faixas etárias, mas pode sofrer modificações de acordo com as necessidades específicas das faixas etárias.

As práticas lúdicas são comprovadamente eficazes, instrumentos de intervenção em diferentes meios e muito divulgadas no campo educacional. Têm sido cada vez mais exploradas em diferentes campos e seu uso como ferramenta de suporte amplia as possibilidades de intervenção e realização de eventos e atividades não só com crianças, mas em todas as faixas etárias.

As atividades lúdicas podem envolver o sujeito de modo prazeroso e são também capazes de promover o bem estar. Brincando a criança expressa os seus desejos, tem contato com um mundo que é seu, que lhe possibilita lidar com o mundo ao seu redor, superando os seus medos, anseios. Por meio do faz-de-conta, a criança desenvolve a habilidade de pensar sobre as coisas na ausência dos objetos; aprende a lidar com os símbolos, com as suas emoções e conflitos. O brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança. Brincando ela está interagindo com o meio e construindo o seu conhecimento.

Neste sentido, buscamos um impacto social de resgatar a(s) infância(s), o valor do brincar, oferecendo às crianças uma ocupação lúdica, prazerosa e que influencie, consequentemente, em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

E assim as brincadeiras se iniciam (metodologia de trabalho)

O presente trabalho tem sido realizado por meio de ações interventivas que possibilitam a realização de observações, registros e inferências sobre o comportamento da criança e dos demais envolvidos durante os eventos lúdicos itinerantes.

A proposta de trabalho desenvolve suas ações com base no plano de atividades do projeto que norteia a organização do trabalho anual. Este plano é organizado para dar subsídio aos integrantes do projeto. O bolsista organiza a equipe de trabalho, realiza um levantamento sobre os espaços públicos de lazer e cultura existentes na micro região de Viçosa, buscando estabelecer as parcerias.

As atividades desenvolvidas com as crianças são previamente planejadas com a equipe de trabalho, onde são feitas pesquisas, discussões e um planejamento semanal para cada atendimento, pensando na faixa etária atendida, número de crianças e local.

Procuramos sempre fazer um levantamento com os responsáveis pela demanda, a fim de saber qual é a necessidade daquele local em termos de atividade, visando sempre o trabalho em parceria.

As ações desenvolvidas no projeto se dão por meio de oficinas temáticas oferecendo as crianças liberdade para escolher e decidir com o que irão brincar. Cada atendimento visa privilegiar uma diversidade de experiências lúdicas e culturais que darão sentido às interações que as mesmas realizarão com o meio físico e social.

As oficinas oferecidas possibilitam a criança ter um contato com diferentes materiais. Nas atividades artísticas são disponibilizadas as crianças lápis de cor, giz de cera, canetinhas, pincel, escova de dente para pintura, rolinho de pintura, tintas nas diferentes cores, papel A4, entre outros. Nessa oficina a criança tem a liberdade de se expressar e a possibilidade de explorar os diferentes materiais, tendo a criança autonomia na exploração e no fazer artístico.

A brincadeira é de suma importância para a criança, uma vez que, por meio dela, a criança tem a possibilidade de expor seus sentimentos e vivenciar dados da realidade que a cerca. Segundo Piaget (1976) estas não são apenas uma forma de alívio de tensões ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual delas.



1. Oficinas de artes plásticas
Evento “1ª Estação lúdica do curso de educação infantil UFV”



2. Atividades com jogos – Atendimento ao Centro de Atendimento a criança e ao adolescente na cidade de Viçosa-MG.



3. Momento de confecção das atividades
Equipe do projeto

Werneck (2003) afirma que o lúdico é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções, misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, liberdade e concessão etc.

Assim, nossos objetivos vêm sendo alcançados na prática, visto que em cada atendimento conseguimos ampliar a nossa formação através das pesquisas e de trocas com os profissionais envolvidos. Também é possível acontecer à integração acadêmica e articulação das atividades de cultura e arte universitária com as de ensino e de pesquisa, que é feita por meio de eventos que possibilitam a divulgação e submissão de trabalhos realizados pelo projeto.

Principais resultados

Ao propormos este projeto, buscamos resgatar o valor do brincar e das infâncias, oferecendo as crianças uma ocupação lúdica, prazerosa e que influencie, consequentemente, na sua formação enquanto cidadão promovendo assim inúmeras oportunidades de construção do conhecimento sobre o mundo que a cerca.

Os resultados obtidos até o momento vão além de nossas expectativas, visto que a partir de divulgações do trabalho e dos atendimentos, conseguimos a cada dia atingir um número maior de envolvidos que buscam sempre pela parceria com o projeto. Podemos inferir que isso demonstra movimentos em prol de uma nova concepção da importância da ludicidade na vida das crianças.

Assim, buscamos causar impacto na área do lazer, inclusão na arte e sua apreciação, além de promoção da cultura local, através da valorização dos saberes existentes nas comunidades a partir dos grupos atendidos. Atendemos aos interesses e necessidades da maioria da população, procurando superar desigualdades, garantindo a diversidade, promovendo a inclusão, e consequentemente, melhorando a qualidade de vida das pessoas e sua integração na sociedade e comunidade universitária, por meio da arte e da cultura.

Esperamos que a cada ano o projeto aumente o número de demandas, para que o trabalho amplie para além de instituições formais, pois ainda temos como maior demanda em relação às ações do projeto as escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Contamos com o envolvimento das instituições já parceiras e prefeituras para subsidiar recursos em parceria com a UFV para que o projeto continue a ser desenvolvido (transporte, materiais de consumo, dentre outros).

Nossos objetivos vêm sendo alcançados na prática, visto que em cada atendimento conseguimos ampliar a nossa formação através das pesquisas e de trocas com os profissionais envolvidos.

Sabemos a necessidade de oportunizar essa integração entre universidade e comunidade investigando a valorização da cultura local, bem como despertar o prazer de conhecer e apreciar a cultura regional e os espaços culturais locais. Entendemos que a integração entre ensino, pesquisa e extensão será importante não só para produção do conhecimento por meio das ações desenvolvidas, mas também para a socialização dos discentes no meio acadêmico e comunitário. Esse projeto possibilitará uma maior estreitamento das relações da universidade com a sociedade, por meio de práticas e ações extensionistas que levem à valorização da produção e socialização do conhecimento, fortalecendo o elo entre o saber e o fazer.

Para que a integração entre a universidade e comunidade aconteça, utilizamos de diversas estratégias que buscam a divulgação do trabalho, como folder, exposição do acervo do projeto, assim como apresentação de trabalhos no Simpósio de Integração Acadêmica SIA/UFV, divulgação do trabalho nos jornais da cidade de Viçosa-MG, divulgação no blog do projeto e entrevista aos profissionais que demandamo atendimento.

A partir dessas estratégias, percebemos a importância e a amplitude do trabalho levado à comunidade viçosense e circunvizinha. Constatamos que o projeto tem levado a esses espaços atividades que despertam o interesse do público, como recursos inovadores, interação da equipe com as crianças e os profissionais envolvidos, dinâmicas de atividades a partir de oficinas e dentre outros.

Conclusão

Ao se pensar na proposta de trabalho desse projeto, podemos inferir que o brincar faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança independente de qualquer situação, onde a brincadeira perpassa pela vida em diversas situações e diferentes momentos.

Assim, com o desenvolvimento do projeto proporcionamos as crianças o contato com as diferentes brincadeiras da sua cultura local por meio de momentos lúdicos que parte de oficinas temáticas. Essa organização chama atenção das crianças e dos adultos envolvidos, justamente pelo prazer de vivenciar esse momento que é único para cada criança, tendo oportunidade de transitar pelas atividades de acordo com seu interesse.

Contamos com a participação das famílias e dos professores das crianças, sendo um ponto relevante para o estreitamento das relações entre os envolvidos. O desenvolvimento do projeto vem se consolidando em um rico espaço de trocas e de integração da equipe de discentes com os docentes, e essa integração tem contribuído para o crescimento profissional de ambos envolvidos.

Sabemos que o caminho foi longo para chegarmos a um patamar mais elevado de valorizações do trabalho desenvolvido, tendo o foco de que muito ainda deve ser feito para que este projeto atinja outros locais que buscam por essas parcerias.

Referências bibliográficas

BARRETO, M. de L. M. **Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: Uma perspectiva piagetiana**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001, Tese (Doutorado).Universidade de Campinas, Campinas.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: projetos em educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MOYLES, J, R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEVES, N. V. G. **O brinquedo e a criança: conhecimentos básicos**. Viçosa, MG: UFV/DED, (Apostila de Curso para 33a SER de Ponte Nova – Curso para Profissionais de Educação Infantil), 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na Escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WERNECK, C. L. G. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In: WERNECK, C. L. G; ISAYAMA, H. F. (Org.) **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: imago editora Ltda, 1975.

Fontes de financiamento

O projeto de Extensão "LudC-Art: Resgatando a Cultura Lúdica na Infância" é financiado pelo PROCULTURA/UFV. Entretanto, em 2013, além desse órgão o projeto recebeu financiamento do PROEXT/MEC. Para realização das ações desenvolvidas, o projeto conta com o apoio do Departamento de Economia Doméstica, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV, das Prefeituras e Escolas das cidades envolvidas nas ações do projeto, da Fundação Arthur Bernardes e das Instituições não formais de atendimento à criança que demandam ações deste projeto.

LUDOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE DE PROTAGONISMO INFANTIL

Waléria Fortes de Oliveira[212], Marcelo Flores Melo[213], Adriano Neuenfeldt[214]

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar as interações lúdicas entre crianças de diferentes idades, em situação de vulnerabilidade social, em uma ludoteca escolar, situada em uma escola pública estadual, na periferia da cidade de Santa Maria/RS/Brasil, que se constituiu como um ambiente (WALLON apud WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986) de expressão ludocriativa e protagonismo infantil.

Justificamos a escolha deste tema por considerarmos o brincar um direito inalienável da criança, o qual está proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 da Constituição Federal do Brasil - que diz que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. O direito ao brincar também é afirmado no 7° princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), o qual diz que "a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito".

Se por um lado há leis que enfatizam o direito à brincadeira, por outro, há uma crescente urbanização que tem levado a uma redução dos espaços-tempos das crianças para brincarem e jogarem – espaços públicos como a rua, espaços de lazer e vida coletiva como as praças, parques e pracinhas.

No contexto atual, constatamos que tem aumentado o número de crianças com poucos meses de vida que ingressam nas instituições de Educação Infantil, o que aponta para uma necessidade ainda mais urgente de haver espaços planejados para as crianças brincarem e jogarem junto com os educadores lúdicos.

> O que podemos assegurar é que para a maior parte das crianças nem a família, nem a escola potencializam suficientemente o brincar e o jogo e que são necessários lugares adequados, animados por educadores especializados

[212] Universidade Federal de Santa Maria
[213] Universidade Federal de Santa Maria
[214] Universidade Federal de Santa Maria

> e responsáveis que lhes possam proporcionar oportunidades de escolher, manusear e dialogar com os brinquedos e materiais lúdicos (BORJA SOLÉ, 1992, p. 50).

Através de uma pesquisa-ação (ELLIOTT,1991, p. 69) - do "estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela" - delimitamos o seguinte problema de pesquisa: como as interações lúdicas entre crianças de diferentes idades repercutem no seu desenvolvimento?

A ludoteca escolar fundada na Pedagogia da Expressão Ludocriativa

Iniciamos, em março de 2012, uma parceria entre os estudantes e professores do curso de Pedagogia que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas Criançar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, localizada em um bairro periférico considerado um dos mais populosos da cidade de Santa Maria/RS/Brasil, que atende aproximadamente 1.800 crianças e adolescentes provenientes de famílias de baixa renda. Através desta parceria, criamos a ludoteca - "um espaço de expressão lúdico criativa de crianças, jovens e adultos", cuja finalidade é "favorecer o desenvolvimento da pessoa em uma dinâmica de inter-atuação lúdica", estimulando o processo de estruturação afetivo-cognitiva, promovendo a socialização criativa do jovem e mantendo o espírito de realização no adulto, segundo Dinello (1996, p. 53).

O grupo, constituído por estudantes e professores do curso de Pedagogia da UFSM, propôs atividades de expressão ludocriativas e promoveu, no período de agosto de 2012 a julho de 2013, as interações lúdicas entre os que frequentavam a ludoteca.

Nesse ambiente, resgatamos o espaço fundamental dos brinquedos, brincadeiras e jogos nas vidas de aproximadamente setenta crianças e adolescentes que permaneciam na escola em tempo integral e que vinham para este lugar durante dois encontros por semana. Através das atividades de expressão ludocriativa, promovemos o pleno desenvolvimento, autonomia e o protagonismo infantis.

> Protagonismo significa que en una ludoteca es esencial cómo el niño ensaya su expresión y descubre elementos nuevos, que realiza aprendizajes con alegría. A través de su realización protagonista confirma su existencia y deseos de convivir. Protagonismo quiere decir inventar juegos, de manera que podamos compartir este mundo en el vivimos, incluso mejorarlo social

> y ecologicamente. Protagonismo quiere decir que las ludotecas ofrecen la posibilidad de experimentar innovaciones, de ensayarse em cuanto ser creativo. Um ser social y creativo que continúa la civilización. Protagonista quiere decir modificar las reglas de los juegos para adecuarlos a problemáticas de hoy día (DINELLO, 2005, p. 186).

Criamos a ludoteca escolar a partir dos princípios da Pedagogia da Expressão Ludocriativa (DINELLO, 2004), e nela passamos a promover as interações lúdicas entre crianças de diferentes idades, possibilitando-lhes um lugar onde pudessem se expressar lúdica e criativamente.

Na concepção de Dinello (2004, p. 53), a ludoteca é um vasto "campo pedagógico", que possui características fundamentais como: o protagonismo de quem brinca/joga, a interação da heterogeneidade dos protagonistas, um espaço de afirmação das identidades, a complementaridade das áreas de expressão (plástica, musical, cênica, jogos e movimentos no espaço e iniciação cultural) e certa periodicidade, ou seja, as atividades de expressão ludocriativas não podem ser ofertadas eventualmente.

Além da organização do campo pedagógico e do protagonismo dos sujeitos envolvidos, para que o espaço se configure como uma ludoteca, são necessárias as animações pedagógicas por meio de áreas de expressões ludocriativas - animações intencionalmente planejadas pelos educadores que, nessa Pedagogia, são animadores lúdicos.

Para Dinello (2004, p. 50), "torna-se imperioso que o professor, enquanto animador de ludotecas, saiba organizar os campos pedagógicos, dispondo de uma provisão de múltiplos materiais utilizáveis em atividades de expressão ludocriativas".

Utilizamos a metodologia ludocriativa, que oferece a cada criança a possibilidade de se expressar, ora explorando e brincando com os brinquedos oferecidos na ludoteca, ora participando de brincadeiras tradicionais, de jogos, ou confeccionando personagens para encenar histórias, através do teatro de sombras, criando e recriando histórias e as encenando, cantando e dançando, entre outras possibilidades de expressão.

Nessa proposta há uma maior exigência educativa, na medida em que é um ambiente lúdico constituído por sujeitos de diferentes idades, crianças, jovens e adultos (DINELLO, 2004). Outra característica deste ambiente é que não tem seus espaços fixos destinados a determinadas atividades lúdicas, ou seja, a ludoteca visa oferecer múltiplas atividades de expressões ludocriativa, que podem ser desenvolvidas separadamente ou de modo integrado.

Na ludoteca, fomos organizando, semanalmente, o campo pedagógico, que, "(...) deve apresentar objetos/materiais que estimulem os sujeitos a evoluir na expressão, por meio de cinco áreas de expressão criativa: artes plásticas, artes cênicas, música, jogos psicomotores e o folclore" (BORGES, 2009, p. 31).

Construímos um lugar onde todos pudessem sonhar, imaginar, criar e viver segundo as regras combinadas com a participação de todos. Além disso, organizamos um lugar que seguia outras regras, diferenciando-se, assim, dos demais espaços existentes na escola.

Nesse ambiente passamos a instigar a curiosidade, a imaginação e suscitar mistérios, de modo que sempre havia novidade, o que causava uma grande expectativa nas crianças e desejo de virem brincar e jogar juntos, de serem crianças e viverem suas infâncias neste lugar.

Percebemos que as interações lúdicas, permeadas de afeto e respeito, possibilitaram que cada criança fosse, gradualmente, sentindo-se aceita e valorizada no grupo, participando das atividades de expressão ludocriativas, obedecendo as regras determinadas pelo grupo, transformando o seu modo de interagir com os demais sujeitos. Vimos crianças, que sofriam estigmas na escola por comportarem-se de modo agressivo, mudarem o seu modo de agir em função de serem tratadas com afeto por todos os estudantes e professores do curso de Pedagogia. Brincando e jogando, foram conhecendo as suas possibilidades e transformando seus modos de ser, agir e pensar (BORJA SOLÉ, 1992).

> Na dinâmica dos jogos, aprende-se a conviver e a compartilhar espaços, a cuidar dos objetos lúdicos, a organizar-se em uma democracia que vai além da socialização, a visualizar certas qualidades da interatividade, ou a descobrir perspectivas de cooperação – conjunto de valores indispensáveis par orientar as forças de que dispomos, de maneira que saibamos construir mais e não sermos tão violentos e excludentes (DINELLO, 2009, p. 67).

Estas crianças, estigmatizadas, e muitas outras que passaram a frequentar a ludoteca não sabiam, incialmente, o que fazer com os brinquedos, não conheciam as regras das brincadeiras e jogos, além de terem dificuldades para obedecer as regras combinadas por todos que brincavam e jogavam, o que as levava a não permanecerem brincando ou jogando em grupo e a brincarem ou jogarem somente com um dos animadores lúdicos.

As crianças que não sabiam, inicialmente, o que fazer com os brinquedos, foram, gradualmente, sendo estimuladas a explorarem estes com o auxílio dos animadores, que disponibilizavam, em mesas, vários brinquedos e jogos. Esse brincar e jogar juntos, com

crianças, adolescentes (estudantes do curso de pedagogia) e adultos (professores do curso) foi decisivo para que elas aprendessem a brincar e jogar, transformando-se em brincantes que não apenas desejavam estar nesse ambiente, mas que procuravam, sobretudo, obedecer as regras para permanecerem nas brincadeiras e jogos grupais. Brincando e jogando, foram, gradativamente, transformando-se, ao não agirem impulsivamente e autocontrolarem-se (VYGOTSKY, 1988), e assim permanecendo nas brincadeiras e jogos, bem como conquistando seu lugar no grupo.

Constatamos que as crianças foram desfrutando da liberdade de escolher se queriam ou não brincar, do que queriam brincar e por quanto tempo brincar. De acordo com Caillois (1990, p. 27), "só se joga se quiser, quando se quiser e o tempo que quiser. Isso significa que o jogo é uma atividade livre". Em liberdade, encontrávamos meninas brincando com carrinhos em um posto de gasolina e meninos brincando de cozinhar ou com bonecas. Estas brincadeiras de faz de conta (VYGOTSKY, 1988) foram muito importantes para que conhecêssemos as crianças e suas histórias de vida, já que brincávamos sempre juntos e ouvíamos o que elas tinham a dizer.

Através das brincadeiras de faz de conta, conseguimos também ver uma mudança significativa no comportamento daquelas que tinham dificuldades para obedecer as regras das brincadeiras e jogos. Vimos um dos meninos, estigmatizado como desobediente e violento, brincar de casinha com bonecas e servir chá e comida para todos que participavam da brincadeira. Nesse ambiente, eram estimulados a imaginar e a se expressar de todos os modos possíveis e com todos os brinquedos, superando inclusive ideias de que existiriam brinquedos para meninos e meninas.

Após as três primeiras semanas com brincadeiras de faz de conta, organizamos o campo pedagógico com atividades de expressão cênica, que lhes permitiram desenvolver "qualidades de representação figurativa e a compreensão da realidade, a elaboração de personagens afetivos e o despertar da imaginação" (SALOMÃO, 2009, P. 58).

Para instigar a imaginação das crianças, propusemos que todos brincassem de mímica e, assim, aprendessem a se expressar apenas através dos gestos. Além disso, foram convidados a assistirem vídeos com histórias contatadas através de mímica e também verem os animadores encenarem uma das histórias. Após estas experiências, foram estimulados a contarem, em duplas, a mesma história, mudando o final. Através destas histórias encenadas, tivemos mais uma oportunidade conhecer as crianças, pois, através delas, nos contavam acerca de suas histórias de vida.

> Poder brincar permite exteriorizar situações agradáveis e desagradáveis. Do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa, brincar, jogar são uma necessidade porque iniciam uma boa relação com a realidade e porque, de uma forma agradável, permitem a integração no mundo das relações sociais. O jogo não é nem uma submissão total aos imperativos da realidade como é o trabalho, nem tão pouco uma alucinação do meio social. Pelo seu carácter substitutivo, Mayol interpreta-o como uma "metáfora do real em busca do prazer". Assim, adopta o léxico da realidade, mas para construir um discurso que não está em relação com essa realidade. Por um lado, tem um discurso parecido com a realidade, por outro, simultaneamente, é uma libertação da própria realidade e aprendizagem da mesma e das suas regras (BORJA SOLÉ, 1992, p. 14).

Percebemos que estas atividades de expressão cênica foram as que mais interessaram as crianças, de tal maneira que permanecemos com estas atividades ludocriativas por várias semanas. Apresentamos a elas um vídeo com o teatro de sombras e as desafiamos a construir, através da expressão plástica, os seus próprios personagens para que pudessem participar da história, modificando-a. Aceitando o desafio, as crianças desenharam, pintaram e colaram em palitos os seus personagens, que lhes permitiam participar da história contatada por meio do teatro de sombras. Nestas atividades, as crianças vivenciaram, mais uma vez, a liberdade de expressão e criação, o que foi fundamental para se exercitassem como protagonistas.

Essa liberdade de expressão e criação também foi oportunizada através das histórias que construíamos junto com as crianças com a animação de fantoches - dedoches. Cada criança participava da criação e dramatização da história, inserindo o seu personagem em uma história coletiva, na qual instigávamos a imaginação, a criação e o mistério.

Nessas diversas atividades de expressão cênica, verificamos o "desenvolvimento da capacidade de entender empática, sensível e mais abertamente os outros e a vida no seu todo" (BORGES, 2009, p. 36). Encenando e contando histórias, as crianças foram vivenciando a empatia, a sensibilidade, a escuta e o conhecimento de si e do outro, de tal modo que, após estas experiências, conseguiam conviver, jogar e divertirem-se juntos.

Na ludoteca, também tiveram também a oportunidade de se divertirem com jogos variados. Através destas atividades de expressão ludocriativa, proporcionamos movimento e alegria, possibilitando "(...) além da evolução da imagem, do esquema corporal e

organização psicomotora, a organização mental, a integração social, o descobrimento de valores e o relaxamento de tensões" (SALOMÃO, 2009, p. 59).

Ao longo do trabalho, constatamos o quanto era importante este ambiente lúdico para todas as crianças, a tal ponto que, em um determinado dia, elas sugeriram não fazerem o lanche para terem mais tempo de brincar e jogar. Este dado é importante ser considerado pois boa parte das crianças vinham para escola sobretudo para alimentarem-se. O que elas nos mostraram, ao longo de um ano de trabalho, é que brincar é tão necessário, tão vital, quanto respirar e comer e, ao mesmo tempo, profundamente transformador.

Conclusões

Concluímos que as interações lúdicas neste ambiente heterogêneo impulsionaram o desenvolvimento e o aprendizado individuais, na medida em que cada criança conviveu e aprendeu com parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 1988), crianças, jovens (estudantes do curso de Pedagogia) e adultos (professores do curso de Pedagogia). Brincando e jogando, as crianças foram estimuladas a enfrentar e eliminar o medo do ridículo, o sentimento de inferioridade, a frustração, as coerções, e que se constituem em barreiras à criatividade.

Experimentaram também, de modo paradoxal, a liberdade e a obediência, na medida em que cada uma precisou se restringir às regras das brincadeiras e jogos. Sentiram também prazer e desprazer, em função do autocontrole que há no jogo e que não permite que cada um aja impulsivamente (VYGOTSKY, 1988).

Nas atividades lúdicas, foram encorajadas a interagir com parceiros mais experientes, criarem novas ideias, buscarem alternativas originais, tomarem iniciativas pessoais e darem respostas aos demais, a enfrentarem conflitos e serem autônomas, o que possibilitou o desenvolvimento da criatividade.

Constatamos que na ludoteca puderam fantasiar, imaginar, ter liberdade e escolha de ação e de expressão e sobretudo puderam desfrutar da atividade que mais necessitam na infância, o brincar e jogar, em um ambiente, permeado de afeto, onde foram acolhidas, respeitadas e valorizadas.

Nesse ambiente lúdico, os animadores organizaram e proporcionaram vivências nas quais as crianças puderam conhecer a si mesmas, ao outro, ao mundo, e especialmente serem elas mesmas - um ambiente de protagonismo em que cada uma brincou e jogou, atuando no desenvolvimento e aprendizado individuais e coletivos, superando seu egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia.

Referências

DINELLO, Raimundo. Artexpressão criativa. Uberaba: UNIUBE, 2009.

___. Las ludotecas em la posmodernidad. Uma visión latino-americana. In: BORJA SOLÉ. Maria de. Las ludotecas: Instituiciones de juegos. 2 ed. Espanha: Octaedro, 2005.

___. Os jogos e as ludotecas. Santa Maria, RS: Pallotti, 2004.

___. El juego. Ludotecas. 3 ed. Montevideo: Ediciones Nuevos Horizontes, 1996.

BORGES, R. M. A. O lugar e a vez da expressão ludocriativa. In: DINELLO, R. et al. Expressão ludocriativa: fundamentos. Uberaba: UNIUBE, 2009. Coleção Cadernos de Expressão Ludocriativa. v. 1.

BORJA SOLÉ, Maria de. O jogo infantil: organização das ludotecas. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.

ELLIOT, J. Action research for educational change. Filadélfia: Open University Press, 1991.

SALOMÃO, L. F. C. As animações pedagógicas como instrumento metodológico. In: DINELLO, R. et al. Expressão ludocriativa: fundamentos. Uberaba: UNIUBE, 2009. Coleção Cadernos de Expressão Ludocriativa. v. 1.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em http://www.mprs.mp.br/infancia/documentos_internacionais/id90.htm?impressao=1 Acesso em 13 de julho de 2015.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE

Rozana Machado Bandeira de Melo[215], Deise Juliana Francisco[216]

Introdução

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado defendida em 2011, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, que analisou o currículo da educação infantil da Te-Arte, uma Escola localizada no Bairro do Butantã, em São Paulo, que realiza um trabalho não convencional de educação infantil, cujo foco é o brincar. Buscou-se analisar como a rotina é organizada na Te- Arte em articulação com a brincadeira e com o espaço físico, a visão dos professores e da gestora sobre a experiência da Te-Arte, a análise dos sentidos atribuídos à Te-Arte por pais e ex-alunos da Escola. Participaram da pesquisa, 11 (onze) professores, 10 (dez) pais e 5 (cinco) ex-alunos. Salienta-se ainda, que, o foco de análise neste artigo é o Planejamento Interno da Te-Arte.

Instrumentos de pesquisa

Para cada uma dessas categorias de entrevistados, foi elaborado um roteiro flexível, que permitiu as necessárias adaptações, nas quais pudessem ser narrados episódios que resgatassem a memória das respectivas experiências como professores, pais e ex-alunos da Te-Arte.

As entrevistas foram realizadas na Escola no horário da manhã, de forma individual, agendadas previamente, considerando um tempo de 30 a 50 minutos, de acordo com o desenvolvimento de cada entrevista. As falas foram devidamente gravadas em aparelho de MP3[217], arquivadas no computador e, em seguida, transcritas. As análises foram realizadas com o intuito de responder às questões que nortearam os objetivos da pesquisa. Abaixo, apresenta- se o quadro com a síntese dos instrumentos.

215 Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil E-mail: rmbmelo@ig.com.br

216 Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil. E-mail: deisej@gmail.com

217 Abreviação de MPEG-1/2 Áudio Layer 3: padrão de arquivos digitais para compressão de áudio.

Quadro 1 – Instrumentos e sujeitos da pesquisa.

Instrumento	N° de Sujeitos	Período
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	11 professores	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	10 pais	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	5 ex-alunos	16 a 25/11/2010
Entrevista semi-estruturada gravada em MP3 e Diário de bordo	Diretora	08 a 12/03/2010 16 a 25/11/2010

Fonte: as autoras

Foi realizada análise dos dados conforme os objetivos da pesquisa, a partir da análise de conteúdo, definida por Bardin (2004, p. 41) como "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]."

Apresentando a Te-Arte

O breve histórico que segue tem a intenção de situar o leitor sobre as bases da Escola Te-Arte, salientando que todas as informações foram descritas por Buitoni (1988; 2006). A Te-Arte foi fundada em 1975, no bairro de Perdizes, em uma casa alugada de 600m^2, mas simples e já velha, que servia para abrigar as crianças em dias de chuva. No terreno havia terra firme e muitas árvores frutíferas. As crianças matriculavam-se por indicação dos pais, sem a necessidade de fazer propaganda. O número de crianças chegou a 80 (oitenta), e sempre incluiu crianças especiais – uma em cada grupo de dez crianças matriculadas. O local amplo, com muita folha no chão, espaço para as crianças pisarem a terra, inventarem brincadeiras, se sujarem, e brincarem em um grande tanque de areia, que funcionou durante dez anos. Ao mudar para o Butantã em 1985, as características da Escola foram mantidas no novo espaço.

De acordo com Buitoni (1988), na área externa da primeira sede da Escola havia uma intensa vegetação, com árvores frutíferas e um galinheiro, que lembrava um quintal das casas do interior. O terreno era bastante acidentado, que dava às crianças oportunidade de brincar, tendo sempre a presença do inesperado. Era uma constante observação do espaço na hora das correrias, das disputas e dos jogos com regras.

Neste quintal, também foi construído um tanque de areia, uma rampa larga de madeira e vários balanços foram adaptados nas árvores. As crianças sentiam, no rosto, o frescor do lugar a cada balanço, uma sensação de liberdade e diversão. A equipe era composta por homens e mulheres de várias formações e contava com o apoio permanente de formação de professores que acontecia na Escola em espaços de terapia de grupo. As reuniões de grupo de estudo, uma vez por semana, e as reuniões diárias de dez minutos, objetivava respectivamente, o estudo sistematizado e uma conversa franca com o grupo no final da etapa de trabalho.

Buitoni (2006) descreve a segunda sede da Escola que funciona no bairro do Butantã, também localizado na zona oeste de São Paulo. O local foi comprado para construção da Escola e o arquiteto contratado preservou as características próprias do terreno, semelhantes às da primeira unidade.

> Quem entra no espaço da Te-Arte fica fascinado com a variedade do verde, com os troncos de madeira que sustentam o telhado, com a luz que atravessa a folhagem. Frequentemente, uma criança pega o visitante pela mão e vai mostrando a escola e aí percebemos quanto ela domina aquele espaço. (BUITONI, 2006, p. 25).

A Te-Arte continua funcionando neste endereço e mantém as peculiaridades de uma escola onde as crianças convivem diretamente com a natureza. A equipe é composta por onze professores, uma auxiliar e sua gestora.

A Te-Arte e sua idealizadora

As informações que seguem são fruto dos registros do diário de bordo da pesquisadora no campo do estágio e da pesquisa de Buitoni (2006).

Therezita nasceu em 22 de agosto de 1931, em Colatina, Espírito Santo, em uma família de 13 irmãos. Seus pais eram descendentes de italianos, comerciantes, donos de um armazém que vendia "secos e molhados". Quando criança, estudou com um professor particular até os 9 anos.

De acordo com Buitoni (2006), Therezita começou a trabalhar em uma escola de artes para crianças na zona sul de São Paulo, e logo as suas salas eram as mais requisitadas, a ponto de a dona da escola dedicar-se aos adultos. Em meados da década de 60, quando voltava do analista, passava por uma casa que lhe chamava a atenção, no bairro de Higienópolis, onde funcionava a Pró-Arte, uma entidade de ensino e divulgação de música. Conforme

Buitoni (2006),

> [...] decidiu entrar e perguntar se por acaso existia algum espaço onde ela pudesse desenvolver um trabalho com artes plásticas. Foi recebida pelo diretor, o pianista Gilberto Tinetti, que se interessou por suas idéias e acabou lhe dizendo que começasse na semana seguinte [...].

Segundo Therezita, a sua concepção de infância mudou bastante em relação aos anos atuais, porque sempre foi a necessidade da família, da compreensão para com o ser que a família provocou. Dessa provocação amorosa, como define, para que se tenha uma criança a mais no mundo, ela precisa ser muito querida. E sendo muito querida e desejada, nessa atitude amorosa do casal ela passa a ter a infância que merece que é brincar até os sete anos. "[...] porque eu continuo acreditando que a criança brincando, ela aprende".

A proposta pedagógica da Te-Arte define um espaço do brincar, com a convicção de que "é brincando que se aprende". Segundo Therezita, há uma necessidade urgente, mais do que nunca, de a criança ter um espaço próprio para brincar, e não ser induzida a brincar.

> Que esse brincar seja espontâneo e verdadeiro. Claro, com o olhar dos adultos, quando necessário contribuírem, ajudando a essa criança ou a essas crianças, a esse grupo, a esse espaço... Com total pertinência também de ter tido a sua infância brincante. (Therezita).

De acordo com Catunda (2005, p. 40): "O brincar, configurado como uma forma, uma maneira, um modo de ser, apresenta-se como possibilidade concreta para o desenvolvimento dos processos de educação [...]".

O trabalho da Te-Arte preserva a essência da sua idealização em 1975. Atualmente, também está preservada, mas com muito mais força em virtude da globalização e, com poucas exceções, da possibilidade de os auxiliares também terem brincado na infância. As pessoas estão chegando para o trabalho com crianças sem conhecer o universo infantil, sem escutar suas narrações criativas e ignorando, principalmente, o acervo próprio de cada uma delas. Therezita comentou, em entrevista, que "[...] chegam aqui imaturas, sem ter brincado, sem ter posto o pé descalço na terra, sem ter um leque de possibilidades de brincadeiras naturais, porque não têm o corpo vivido."

O curso de formação de Therezita, em arte, refletiu nos rumos da Te-Arte, assim

como a música, em suas palavras:

> A minha vida, como arte, refletiu muito o tempo inteiro. Quanto a cursos, eu sou uma mulher que sempre fui muito fuçadeira, nem é investigadora, é fuçadeira na atitude do brincar, da arte, da vida, da criança ser uma criança sempre investigadora; e eu tive tudo isso na minha infância no norte do Espírito Santo, desde que eu nasci até a hora em que eu fui para um colégio interno.

Segundo Therezita, atualmente, o estudo em grupo que se realiza às quartas-feiras pela manhã, na Te-Arte, está baseado na parte neurológica do desenvolvimento do ser humano, pois a necessidade da leitura e do estudo, muito mais agora pertinente e exigido por mim para a equipe. "Eu não quero pessoas sem o compromisso, depois que fazem faculdade, [...] acham que não precisam mais ler. Eles já estão formados, e eu acho que a leitura tem que ser um hábito natural de quem quer trabalhar com educação."

> [...] até que me provem que uma criança de cinco anos já tem lógica para aprender a ler e a escrever, eu continuo trabalhando dentro do princípio do respeito ao organismo do ser humano. Então, para mim, as famílias que querem fazer essa experiência, tragam seus filhos aqui até os sete anos. (Therezita).

A Te-Arte envolve a família no cotidiano da Escola. Pais, professores, funcionários e direção têm um canal aberto de comunicação que não se restringe às reuniões de pais. "[...] Por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil." (LIBÂNEO, 2004, p. 139).

A proposta pedagógica da Te-Arte é apresentada aos pais de forma real. Quando pretendem matricular uma criança, são convidados a conhecer o espaço da escola e entender como se organizam as brincadeiras e a relação dos adultos com as crianças.

> [...] eles, primeiro, têm que vir aqui fazer uma reunião comigo e com a criança ou as crianças que eles querem colocar. Eles sentem o ambiente, eles vêem que não há classe, não há separação de idades, não há nenhuma atitude de 'agora é hora disso, agora é hora daquilo'. A criança, quando está

> pronta, procura a necessidade interna dela, do aprendizado formal ou não. E ela vem aqui para brincar. Muitos pais chegam e dizem 'Mas eu vou pagar esse absurdo para que a criança brinque?'. Eu digo 'Vai, se quiser deixar aqui' [...] alguns acham caro, no entanto pagam em outros locais onde a criança fica com uma professora só, com quinze minutos para recreio, com isso, com aquilo, até dois mil reais que é o vigente nas escolas de São Paulo. (Therezita)

A educação infantil, na Te-Arte, funciona em meio período, pois de acordo com a proposta da idealizadora do projeto, o contato das crianças com a casa, o encontro com os familiares, faz parte do crescimento e do desenvolvimento do ser humano, sem privar as crianças desse vínculo.

> [...] até agora, a ciência só nos mostrou que para o equilíbrio normal do ser humano, ele tem que voltar para casa ao meio-dia porque o neurológico dessa criança até os sete anos não amadureceu o suficiente. E quando chega o crepúsculo, que é a partir do meio-dia até as seis da tarde, esse neurológico começa a decair em virtude de não ser recebido pelo ninho da casa, pelo cheiro da casa, pelo conhecimento das pessoas que o puseram no mundo. [...] o contato dessas crianças com os pais que voltam para casa para almoçar já é uma coisa importante, muito importante. Mas que voltem sem a pressa e sem a televisão ligada, porque aí eles almoçam, conversam, olham para as crianças e não olham para a televisão. (Therezita).

Therezita define a Te-Arte, a princípio, de pedagogia da vida e do brincar, que é o orgânico, e não mais uma das brinquedotecas famosas. A idealizadora explica que as brinquedotecas foram colocadas no tempo de guerra e que, infelizmente, foram adotadas no Brasil sem a menor atitude de reflexão se precisaria das brinquedotecas. "[...] aqui, é brincando que se aprende."

> Todas as escolas, públicas e privadas, recebem nossas crianças e sempre nos elogiam e querem vir conhecer como a gente conseguiu esse ser humano autônomo, ser confiante, que tem a autoestima elevada, assim como as nossas crianças com dificuldades reais e aparentes. Há crianças cegas que hoje trabalham na USP, mudas e que [...] são artistas plásticas em São Paulo.

> E assim eu posso citar várias síndromes ou deficiências que naquelas ocasiões, há 30 anos, há 20 anos, ficavam escondidas dentro de casa, e essas pessoas estão no mundo atual globalizado e independente. Se os pais acham que é importante, na vida dos seus filhos, terem a mescla entre uma escola pública, de situação bem diferenciada, social e monetária, coloquem os filhos, senão cada um escolhe o seu espaço, de acordo com o ideal para que eles saibam lidar com outro tipo de situação. (Therezita).

Quanto à saída das crianças, que vão para o ensino fundamental, a Te-Arte não se preocupa, pois a concepção é de que a criança precisa estar preparada para essa transição de dentro para fora, e nunca de fora para dentro.

De acordo o RCNEI, o currículo da educação infantil deve levar em consideração as especificidades afetivas emocionais, sociais e cognitivas das crianças de idade entre 0 e 6 anos, devendo contribuir para o exercício da cidadania mediante os seguintes princípios:

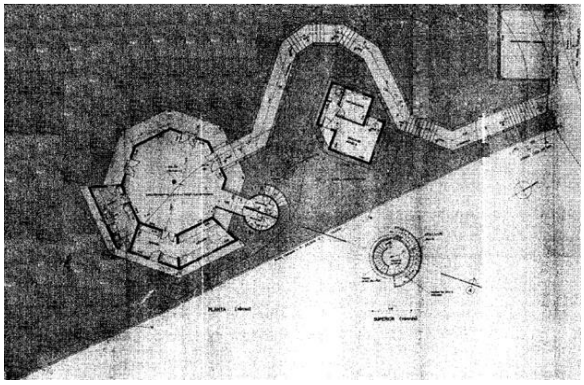
> – respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
> − o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> − o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
> − a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
> − o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

Mediante estes princípios, os currículos da educação infantil necessitaram assumir um caráter mais formativo e amplo, que contemplem um projeto educacional dirigido à incorporação de novos elementos associados a uma formação sociocultural, com o objetivo de preparar as crianças para interagir num contexto social tão complexo e diversificado em que se encontram inseridas.

O espaço físico

A planta baixa da Escola mostra uma estrutura diferente das encontradas em escolas convencionais. É uma construção própria que possibilita uma prática alternativa de educação infantil.

Figura 1 – Planta baixa da Te-Arte.



Fonte: Acervo Te-Arte, 2011

A Te-Arte fica no final de uma rua sem saída, no bairro do Butantã. Na entrada, há um portão de madeira com muita folhagem, que lembra o portão de um sítio, uma chácara, de estilo rústico.

O longo caminho, com algumas curvas, leva ao salão central, com várias portas de acesso, coberto com telhas de cerâmica e uma claraboia que permite ventilação e iluminação naturais. O local, em forma de octógono, apresenta uma singularidade que deslumbra o olhar de quem entra. É uma mistura intensa de natureza e arte. Em cada canto, uma peça de artesanato, que pode ser de qualquer lugar do Brasil ou de outros países. É o multiculturalismo a olhos vistos, que nos traz várias linguagens (SILVA, 1999).

A construção octogonal abriga os vários cômodos: cozinha, marcenaria, biblioteca e banheiros, com local para troca de fralda e higiene corporal. Em outro canto, uma máquina de costura, que nos dá a sensação de estarmos na casa de um parente antigo. Um lugar rústico, com móveis antigos, armários, piano; porém, muito aconchegante. Há, também, mesas para crianças e bancos de madeira, de dois tamanhos: o menor para crianças até três anos e o maior para crianças de quatro a sete anos. Nesse espaço, há muitos brinquedos, objetos de decoração oriundos de várias partes do mundo e um armário com fantasias de vários personagens que se misturam aos desejos e à criatividade das crianças. Em um canto, no chão, há bastantes instrumentos de percussão: tambores, reco-recos, violões, berimbaus. Outros instrumentos ficam pendurados na armação do teto, mas de fácil acesso.

Em todo o espaço da Escola, há folhas, galhos, gravetos, pedras e terra firme.

Árvores frutíferas são preservadas. Goiabeiras, bananeiras, limoeiros, caramboleiras, tamarineiras, pés de cana-de-açúcar, trepadeiras e flores deixam o ambiente colorido naturalmente. O espaço da escola é organizado para construção das brincadeiras ao ar livre e, desta forma, surgem situações inesperadas trazidas do universo infantil.

Segundo Faria e Salles (2007), é importante frisar que a organização do contexto educativo reflete crenças, concepções e valores que fornecem subsídios para a educação infantil. Assim, para atender à demanda e às particularidades da criança é necessária a organização de espaços com uma variedade de materiais disponíveis que permitam as crianças vivenciarem diversas experiências corporais, bem como a criatividade, a coordenação motora, as demais linguagens e o contato da criança com a natureza.

Os professores

No Quadro 2, são apresentadas as formações dos professores e seus tempos de trabalho na Instituição. Visando à preservação das suas identidades, nas descrições, são utilizados nomes fictícios.

Os professores são formados em áreas distintas. Há pedagogos, psicólogos, músicos, fonoaudiólogos, professores de educação física, judô e arte. Dentre esses profissionais, há uma relação de cumplicidade e troca de experiências, que se estabelece através do compartilhamento diário de saberes, ideias e posições, e faz com que alarguem seus olhares e suas experiências. Isso não está prescrito nos documentos oficiais. Porém, como a Escola é alternativa, tal aspecto não impacta negativamente em termos legais.

Quadro 2 – Descrição dos professores da Te-Arte

Professor	Formação	Tempo de Trabalho
Lucy	Pedagogia	11 anos
Eva	Fonoaudiologia	12 anos
Rita	Educação Física	10 meses
Tiago	Música	28 anos
Talita	Pedagogia	3 anos
Romana	Pedagogia	15 anos
Aldo	Educação Física	21 anos
Jane	Pedagogia	1 ano
Anelise	Educação Física	4 anos
Eraldo	Educação Física	3 anos

Fonte: as autoras

Na Te-Arte, não existe uma tarefa específica para cada professor. Nas reuniões de estudo, há espaço para o amadurecimento permanente do grupo, que vai se construindo na prática diária, através do respeito e ampliação da cultura infantil. Nesse sentido, a Te-Arte trilha o caminho já pontuado por Freire (1981) quando propunha que o saber é construído de constante superação. Através da superação dos conflitos, das trocas existentes entre crianças e adultos como seres aprendizes contínuos, enlaçam-se os questionamentos, as divergências e as tomadas de decisões, fazendo com que todos os envolvidos na equipe, como enfoca o autor, sejam construtores de sua própria educação.

Seis professores trabalham diariamente na Te-Arte. Todos são responsáveis pelas crianças, mas nenhum deles fica com um grupo específico. Trabalham diariamente das 7h30 às 12h. Outros quatro professores participam eventualmente das atividades, em dias específicos.

Normalmente, nas escolas convencionais, há um número determinado de crianças por adulto, e geralmente estão juntas por idade em uma mesma sala. Na Te-Arte, essa relação é variável e as crianças não são distribuídas em salas, nem por idades. Há uma interação entre as crianças de oito meses a sete anos. Todas ficam no espaço aberto onde podem, livremente, direcionar-se para as atividades de acordo com o que desejam fazer naquele momento.

O trabalho não é hierarquizado, não há coordenador pedagógico ou outro profissional que direcione as tarefas do grupo. Assim, todos os profissionais cuidam e brincam. Como os professores são oriundos de várias áreas do conhecimento, há, na Te-Arte, o que se costuma chamar de perfil profissional. Segundo sua gestora, "a primeira seleção é feita pela criança, no momento do estágio." Ela esclarece que, se o adulto, ao estagiar na escola, "não tiver crianças próximas a ele num raio de um metro, então não tem perfil para trabalhar na Te-Arte", explica.

Inicialmente, ressalta-se que as crianças são entendidas como fonte de inspiração diária, através das quais se consolidam o respeito as suas escolhas e se concretizam as ações dos adultos. É a partir delas que se constrói o currículo dentro dessa rotina, na qual a troca de experiências e os valores trazidos por elas são fundamentais.

Os professores são integrados e se organizam com transparência, respeitando a movimentação do grupo de crianças e adultos. Se algum profissional faltar, há uma reordenação das atividades. Nos dias em que os professores eventuais estão na Escola, as atividades são organizadas de acordo com cada especificidade. Assim, todos os profissionais participam e seguem uma tabela de troca de fraldas previamente agendada, sinalizando que o cuidar e o educar são indissociáveis nessa proposta de trabalho com

crianças pequenas (BARBOSA, 2009).

É importante destacar que os deslocamentos das crianças, entre um grupo e outro, acontecem de forma espontânea. No entanto, os adultos estão sempre muito atentos aos bebês e às crianças de até três anos, que ainda não dominam totalmente o espaço físico da Escola (LIMA, 2008). Para essas crianças, os professores estabelecem entre si uma cumplicidade permanente através de gestos, olhares e diálogos constantes, de forma que, quando a criança sai do seu campo de visão, logo é direcionada para o adulto mais próximo, ocorrendo uma comunicação constante entre os professores.

A formação é realizada de acordo com o engajamento pessoal de cada educador, sendo realizadas reuniões de estudo em grupo nas quartas-feiras pela manhã, antes da entrada das crianças. Nesses dias, as crianças entram às 8h, após o término da reunião semanal de estudo.

As formações também são realizadas pelos professores fora do espaço da Te-Arte e se relacionam à especificidade de cada um. Alguns preferem fazer cursos de arte, dança ou mesmo ir a oficinas de contadores de histórias, além de atrelarem, a essa formação, exposições de arte, peças de teatro e congressos.

O grupo de estudo ocorre semanalmente na própria Escola, assim como cursos de formação, em parceria com o Instituto Te-Arte, uma nova fase de formações que conta com convidados de várias faculdades brasileiras. Permanecem as reuniões diárias de dez minutos, objetivando que os profissionais relatem dificuldades e avanços de cada manhã.

Uma frase de Therezita, durante o período de estágio, chamou-me a atenção por descrever aspectos importantes da Escola: "Eu sempre acreditei, e acredito que as pessoas que trabalham com o ser humano, sejam aquelas que tenham a experiência de análise pessoal."

Considerações finais

Paradoxalmente, cabe ressaltar que a Te-Arte é uma experiência alternativa de educação infantil, que responde aos documentos oficiais, refiro-me, especificamente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que trazem como eixo do trabalho, na educação infantil, as brincadeiras e as interações.

O planejamento na Te-Arte, embora não seja escrito, é articulado e inclui a organização dos espaços, sendo baseado na vivência com as crianças e na experiência de cada profissional. Conforme a professora Rita: "É o que eu tenho de experiência na minha vida e o que eu possa fornecer." Esse planejamento é contextual com os acontecimentos diários.

O planejamento também se relacionado com os diferentes cursos realizados pelos professores. Na perspectiva da professora Rita, "[...] planejar, para mim, é fazer cursos de música, [...] eu estou me preparando, [...] tenho muitas pesquisas de brincadeiras no Brasil e isso é o meu planejamento [...]." No entanto, é importante enfatizar que o fato do planejamento não ser escrito, não faz com que o professor não se interesse sobre o assunto.

> Eu não chego aqui sabendo o que vou fazer naquele dia, honestamente [...]. O planejamento vai surgindo da observação das crianças. Eu acho que isso que é o bacana, a partir das coisas que acontecem aqui no dia a gente vai criando. Por exemplo, hoje a gente foi tirar uma banana, derrubamos a bananeira e dali surgiram várias coisas, criaram barracas, criaram brinquedos, criaram cintos, criaram... serraram, pegaram folhas [...] bom, foram várias coisas, pegaram fibras, descobriram várias coisas, insetos. (Prof. Eraldo).

No planejamento da Te-Arte, os professores são capazes de adaptar em função do que a criança indica. O planejamento representa um desafio diário na condução das atividades e demonstra que a equipe dispõe de um grande repertório de brincadeiras e procedimentos, fruto de uma constante atualização e sistematização dos estudos sobre a cultura infantil. Testemunhei que os professores na Te-Arte praticam o planejamento na ação cotidiana com uma admirável flexibilização, constituindo um currículo próprio.

Não se pretende fazer, desta experiência da Te-Arte, um modelo a ser copiado. Mas é um trabalho sobre o qual vale a pena refletir para, sob esta perspectiva, repensar a educação infantil.

Nesse processo dinâmico e articulado do brincar, insere-se o currículo da Te-Arte. Há, no brincar, um currículo interno em que as crianças aprendem a valorizar a cultura do Brasil e de outras partes do mundo. As brincadeiras articulam-se com as diferentes linguagens, com as histórias contadas através dos livros e com as histórias inventadas pelos professores. Com a ajuda dos adultos, as crianças dão seus voos rasantes em direção ao equilíbrio de sustentação para voos mais ousados. Aprendem a ajudar e compartilhar com os menores e os maiores. E no processo de inserção das letrinhas, descobrem a função social da língua.

Referências

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

Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BUITONI. D. S. **Quintal mágico**: educação-arte na pré-escola. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

CATUNDA, R. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FARIA, V.; SALLES, F. **Percursos**: currículo na educação infantil. São Paulo: Editora Spicione, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, J. M. **O jogo como recursos pedagógicos no contexto educacional**. São Paulo: cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O BRINCAR E A DOCUMENTAÇÃO: ALGO POSSÍVEL EM UMA BRINQUEDOTECA

Analúcia de Morais Vieira[218]

Introdução

Estamos vivendo um momento no qual um indivíduo pouco se preocupa com o outro. Nesse sentido, a escola, lugar de interação e socialização por excelência, precisa desenvolver nas crianças o protagonismo para que elas possam atuar no mundo em que vivem e também despertar nelas a importância do fazer coletivo. Uma das possibilidades deste fazer coletivo pode ser pelo brincar, pois é por meio das brincadeiras, dos jogos e do imaginário que as crianças se expressam, se relacionam umas com as outras e com seu entorno, experimentam diferentes papéis e lidam com seus medos, angústias, desejos, alegrias, frustrações e fantasias. O brincar, portanto, contribui para as crianças estabelecerem e ampliarem cada vez mais suas relações sociais, de maneira não preconceituosa e inclusiva.

Em função do exposto, nosso objetivo com esta comunicação é apresentar um relato de experiência que foi desenvolvido em 2013 pela professora responsável da Brinquedoteca e por alunas bolsistas do PROGRAD da Graduação em Pedagogia da UFU. Este trabalho utilizou a documentação pedagógica (OSTETO 2009) que é um recurso que nos permite observar, registrar e analisar a experiência vivida pelas crianças nesse espaço, durante o processo de brincar, e perceber como elas brincam, do que elas brincam e o que elas fazem ao brincar. Assim, por meio desse recurso, podemos compreender as diferentes possibilidades de inclusão dessas crianças nesse espaço e, finalmente, constatar que as crianças ao brincarem estabelecem relações e inter-relações, produzindo e transformando sua cultura, criando, assim um papel social que permite a elas compor sua identidade enquanto cidadãs.

O brincar e a documentação

> *O direito de viver só existe quando se dá à criança a possibilidade de participar da vida. Para viver com plenitude a criança deve ter o direito de pensar, de falar e de agir com liberdade. (Dallari, 1986, p. 54)*

[218] Professora Drª Titular da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/ESEBA/UFU/MG. Coordenadora e orientadora do projeto "Brinquedoteca".

Em 1996, quando a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA – passava por uma reformulação curricular, a área da Educação Infantil, da qual faço parte[219], também iniciou seus estudos acerca da reconstrução de sua proposta pedagógica tendo como referência: a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em outras instituições pré-escolares, a análise do plano Vertical e Horizontal de conteúdos, o currículo que a escola adotava na pré-escola naquela época e um permanente diálogo com outras propostas pedagógicas inovadoras aliadas às necessidades manifestadas dessa escola.

Diante disso, após um ano de estudos e reflexões no grupo de professoras, a educação infantil que principiamos foi e é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa de seus sujeitos, inclusiva e democrática. Neste sentido, a cultura, o lúdico, a construção de conhecimentos e a formação humana foi parte constitutiva do processo de aprendizagem e são eixos da Educação Infantil da ESEBA, até o presente momento.

Além disso, com base no documento: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), nossos estudos foram direcionados tendo em vista o direito das crianças de brincar. Segundo o RCNEI, a brincadeira é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança, tal como a construção da sua autonomia e propicia o desenvolvimento de capacidades importantes tais como: imitação, memória, imaginação. O referencial ressalta ainda sobre a importância do faz de conta, da fantasia e da imaginação para a criança:

> No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser

[219] A autora deste artigo é professora nesta instituição desde 1994.

> um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro. (RCNEI, 1998, p. 22, 23)

Seguindo essa linha dos direitos da criança ao brincar, de acordo com a Resolução nº 05/2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais, existem eixos que devem nortear a prática pedagógica, eixos esses que compõem a proposta curricular na Educação Infantil e que ressaltam a garantia da experiência de brincar e interagir.

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;(...)
> (...)VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, MEC,2009)

Desse modo, entendemos que a escola deveria oferecer subsídios e espaço, para que as crianças desenvolvessem, e, vivenciassem essas experiências, conforme sugere a Resolução em seu parágrafo único: "As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências". (IDEM, MEC, 2009)

Logo, a criação de um espaço do brincar – a Brinquedoteca, foi crucial e relevante para a materialização deste pensamento. Dessa forma, acreditamos que o lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças, na medida em que, os jogos, e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação e recriação de culturas. O projeto Espaço do Brincar[220] cria e alimenta um espaço do brinquedo e do jogo de faz de conta na Educação Infantil da ESEBA.

[220] Em 2013 a Brinquedoteca, recebeu o nome "Espaço do Brincar".

Apesar do aumento de estudos voltados para a temática do brincar, ainda há uma grande dificuldade em se definir esse conceito, uma vez que não há consenso entre os estudiosos. De início a palavra LUDUS, de origem latina, era usada para designar os jogos infantis. Com o passar do tempo, este vocabulário foi incorporado às línguas românicas e foi substituído por IOCUS, que além do jogo, referia-se ao ato litúrgico, à representação cênica e aos jogos de azar. Assim, a partir desse entendimento, o termo passou a ter sentidos ilimitados. É comum então vermos os termos brincar e jogar como sinônimos, significando divertimento, passatempo, zombaria. Neste sentido, para nós e para o relato que exporemos neste trabalho, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

Do ponto de vista da classificação, dos jogos, o trabalho de Piaget (1970) tem sido, segundo nossa leitura, um dos mais aceitos no meio acadêmico. Para ele há quatro tipos de jogos: os de exercícios (pular corda, jogar bola, etc.), os simbólicos ou de "faz de conta" (contar histórias, brincar com bonecos, brincar de casinha, etc.), os de regra (dominó, memória, amarelinha, roda, pega-pega, etc.) e os de construção (brincar com areia, massinha, blocos de montar, etc.). A dificuldade de definir as brincadeiras com base nessa classificação está no fato de que algumas brincadeiras podem estar em mais de uma classificação.

Outra característica do brincar é a liberdade, como descreveu Huizinga (1968) em sua obra *Homo Ludens*, pois toda brincadeira envolve a livre escolha, processo esse que está implícito na ação de brincar. Então brincar para muitos estudiosos é prazer.

Defendemos que o lúdico presente no Espaço do Brincar é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, os jogos, e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e grupal e também de apropriação e recriação de culturas. Não é por acaso que "Vygotsky considera o brincar, a fantasia e os jogos como atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social." (Bronfenbrenner, 1996, p.42).

Portanto, com a temática do brincar, Vygotsky (1989) ao se referir ao papel que o brinquedo desempenha, faz referência à capacidade que este tem de estruturar o funcionamento psíquico da criança e, por isso, é um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento dela. Sua análise sobre as brincadeiras do faz de conta é aprofundada, pois confirma a hipótese de que a criança apresenta comportamentos determinados pelas situações as quais elas presenciam em seu cotidiano. Assim, a partir do momento em que adquirem a linguagem, as crianças se tornam capazes de utilizar a representação simbólica e, por meio desta, elas criam condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretos. Sendo assim, para esse autor, o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias constituindo-se, então em uma

ação simbólica, essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. (OLIVEIRA, 1993)

Segundo Vygotsky, na brincadeira a criança passa a ter uma relação de transição e interação entre ela e os objetos concretos, entre estes e as ações desenvolvidas pelas crianças quando inseridas no processo da brincadeira e dos seus significados. A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento das crianças com as situações imaginárias na brincadeira, é de importante função pedagógica. Em função disso, a escola poderia utilizar esse tipo de situação para propiciar o processo de desenvolvimento das crianças, na medida em que essas situações imaginárias possibilitariam que a criança se desligasse do mundo material (concreto), com o qual tem contato e desenvolve uma capacidade de se desprender do significado real do objeto. (OLIVEIRA, 1993)

Portanto, brincar, faz parte da educação de ser humano e é por meio do brincar que as crianças aprendem a cultura dos mais velhos, se inserem nos grupos e conhecem o mundo que está ao seu redor.

Os quatro pilares de Jacques Delors (2000), a saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, autorizam-nos a dizer que o brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer e fazer, pois brincando a criança conhece o mundo e suas múltiplas interações e linguagens e adquire novas informações.

O brincar, nessa perspectiva, favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no estabelecimento de hipóteses. Outro ponto relevante no desenvolvimento da criança é a atitude de cooperação e convívio social. O brincar favorece este aprender, pois ele possibilita a construção de regras, partilha e cooperação. As habilidades que o brincar de "faz de conta" promove são importantíssimas para o desenvolvimento da criança. No "faz de conta" a criança começa a representar a vida dos adultos, ela simboliza estas atividades da cultura adulta, trazendo elementos de seu desenvolvimento afetivo e social. Ao brincar de "faz de conta", as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um animal, ou um objeto e que um lugar pode ser outro.

Conforme nos diz Martins:

> A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se

> estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. (2006, p. 39)

Com base no que foi exposto até agora, podemos afirmar que brincar, é um ato que desenvolve a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem aspectos esses indispensáveis para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento da criança. Portanto, um dos espaços privilegiados para ocorrer este brincar é em uma Brinquedoteca.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, e mais criatividade. A criança ao brincar com os seus companheiros, aprende sobre a cultura em que vive. O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a deixa triste, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes são difíceis de serem enfrentadas. Autores clássicos da psicanálise como Freud (1908), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, contexto no qual a criança elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos.

Podemos, assim, aproveitar esse momento da brincadeira na qual as crianças estão se relacionando umas com as outras estabelecendo contatos sociais, imaginando e criando novas situações proporcionadas pelo brincar e fazer deste um momento de registro para futura análise e estudo do/a professor/a. Esses registros implicam em um rico material para a formação permanente do professor. Utilizando a documentação, podemos registrar com fotos, anotações, vídeos, as conversas das crianças no momento das brincadeiras para que em outro momento possamos realizar outros registros e assim poder compará-los e acompanhar o desenvolvimento das crianças, sem nos esquecermos de detalhes importantes.

> O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este "ter presente" o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (...) É o planejamento. (WARSCHAUER, 1993, p. 62,63)

Mas, como podemos compreender a importância do brincar, conforme vimos discutindo acima? Como fazer da teoria uma prática reflexiva?

Estudos referentes à Documentação Pedagógica têm sido feitos na área da Educação Infantil de nossa escola nos últimos anos. Enquanto coordenadora do espaço nomeado "Brinquedoteca", tive a oportunidade de conhecer e participar de cursos, estudos e experiências que tratam da Documentação em escolas da Itália e de Portugal. Logo, a partir destes estudos, e com a referência de autores como Freire (1983), Barbosa e Horn (2008) e Ostetto (2004 e 2008), Rinaldi (2012), Moyles (2002), Dahlberg (2003) e estando à frente deste espaço na ESEBA, juntamente com três alunas, bolsistas da PROGRAD que são alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pude fazer desse espaço um local para a nossa investigação acerca do brincar das crianças via um trabalho de documentação.

O termo documentação segundo Dahlberg e outros é "um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática... Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado." (2003, p.191) Assim, para compreendermos como as crianças brincam, do que elas brincam, o que elas fazem ao brincar e como podemos possibilitar seus avanços, utilizamo-nos da documentação. E por ser este texto uma apresentação, ou melhor, um relato sobre um estudo feito com base em uma documentação, estamos diante de uma das inúmeras possibilidades de interpretação para esse contexto.

Portanto, as documentações que abaixo apresentamos fazem parte de uma série de outras que foram feitas por nós, durante o ano de 2013, na Brinquedoteca da ESEBA. O instrumento utilizado foi criado a partir do Curso "Rol de coordenadores", com duração de um ano, que fiz nas escolas de Reggio Emilia e de Buenos Aires em 2013.

Documentação: "As relações"

Data: 19 de Agosto de 2013

Turma do Arco-Íris, 1º período A

Local de observação: Espaço das construções

Crianças: Davi 4 anos, Lucas 4 anos, Artur 4 anos, Gabriel 4 anos, Vitor 4 anos, Lorenzo 4 anos.

Este grupo de crianças, ao chegarem à Brinquedoteca, escolhe montar pistas com os blocos de formas geométricos e depois pegam os carrinhos para brincar. Podemos registrar que elas conseguem construir algo elaborado com rampas e túneis. Num determinado momento da brincadeira...

Davi: “Vitor é só para mim e o Artur. Você está atrapalhando.”

Davi: “Você não vai brincar comigo não.”

Vitor levanta e vai para perto do contador de histórias.

Ele aproxima do Lucas e começa a brincar com ele.

A pista muda, agora ela é vertical.

Vitor tenta colocar novos blocos.

Pega seus próprios carrinhos e continua a brincadeira.



Figura 1

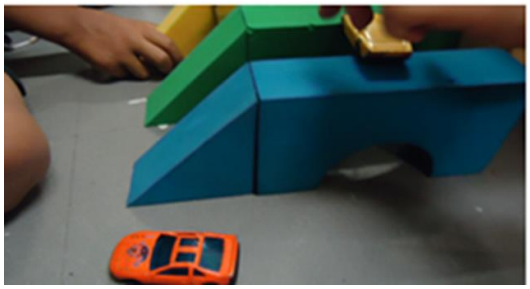


Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Nesta documentação, que interpretamos e denominamos de "As relações", as crianças, em sua maioria meninos, estavam no espaço que convida para as construções. Durante o período em que estiveram na Brinquedoteca, as crianças ficaram em diferentes locais e em diferentes espaços para realizarem suas brincadeiras. É importante ressaltar que elas não permanecem em um ponto fixo, quando nós, adultos, delimitamos esse espaço.

Podemos inferir que as crianças nesta brincadeira realizaram uma metacognição, ou seja, observamos que houve a capacidade de as crianças fazerem reflexões sobre si mesmas, principalmente quando Vitor levantou-se e foi até outro grupo. Esse saber é potencializado na ação do brincar. As regras do jogo foram criadas por elas mesmas e confrontadas de certa forma entre elas. Um exemplo disso é quando Vitor por não ter sido aceito no grupo por um colega, Vitor cede ao desejo de continuar brincando nesse grupo e recomeça sua brincadeira com outros colegas, em outro grupo, conforme podemos observar na figuras, 4,5, e 6.

Uma vez que, nós, adultos não participamos das brincadeiras defendendo ou dizendo às crianças como deveriam estar brincando, interpretamos que a atitude de Vitor, ao deixar o grupo de colegas que não o aceitaram, foi corajosa e até madura, pois podemos inferir que ele não queria impor aos outros sua presença e sua maneira de brincar. Contudo, após Vitor ter encontrado outros parceiros para brincar, os dois colegas, que antes não o queriam por perto logo, se aproximaram do grupo e, agregando-se a ele, tornaram-se todos um grande grupo como no início.

Documentação: "Minhas brincadeiras"

Data: 04 de Setembro de 2013

Turma dos Coelhos, 2º Período

Criança: Edson

Idade: 5 anos

Local de observação: cozinha

Edson brinca sozinho com a boneca, e depois brinca com a monitora que o acompanha.



Figura 1

Edson: Neca, neca.



Figura 2

Edson faz a comidinha e leva para dar para a boneca.



Figura 3

Ele sai da cozinha, pega um boneco, mas o deixa de lado, quando vê o jacaré.

Leva o jacaré até a monitora.



Figura 4

Edson: Are, are.
“que significa Jacaré”



Figura 5

Ele deixa o jacaré, e busca a máquina fotográfica.



Figura 6



Figura 7

Ele brinca com a máquina, sorri, e sai andando.



Figura 8

Encontra outro brinquedo pedagógico e começa a brincar novamente.

Nesta documentação, observamos, que o espaço do brincar propicia liberdade e desinibição à criança que têm Síndrome de Down, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, conforme postula Vygotsky (1998), que atribuiu relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, mostrando que é no brincar, é no jogar que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança por meio da brincadeira constrói seu próprio pensamento. Além disso, ela reproduz certos papéis sociais, ao fazer "comidinha" e dar mamadeira para a boneca, ao associar a máquina fotográfica com sorriso.

Portanto, podemos interpretar que a criança com Síndrome de Down quando brinca também é capaz de fazer associações, revelar culturas de seu repertório cotidiano, brincar com parceiros de sua idade cronológica e com adultos. Essa criança, como todas as outras, faz relações, experimenta, amplia seu vocabulário e interage, independentemente de suas limitações cognitivas, motoras e sensoriais.

Desse modo, entendemos que o espaço do brincar, além de oferecer uma vivência lúdica às crianças, é um espaço onde a inclusão acontece, onde todas as crianças, tendo elas um quadro de deficiência, física ou não, são respeitadas, entram no mundo do faz de conta e deixam a imaginação fluir. Assim, essa documentação nos possibilita concluir que o brincar é importante por desenvolver várias habilidades conforme já decorrido no texto, mas, além disso, promove a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

De acordo com nossas percepções, acreditamos que é possível que os procedimentos de uma documentação das formas de brincar, realizados no espaço da brinquedoteca da Eseba, contribuem para a nossa formação docente, uma vez que, por meio dela, temos a oportunidade de observar as crianças, interpretar suas ações à luz das teorias, modificar nossos saberes, aprender com elas e procurar conhecer as relações e construções das crianças por meio do brincar.

Assim fazendo, podemos realizar uma análise de como estamos possibilitando um ambiente que favoreça o desenvolvido das crianças.

Além disso, é possível também considerarmos que ao realizarmos uma leitura do que essas crianças estão falando/construindo, podemos entender o que nossas crianças estão "dizendo", o que significa "dar voz" para elas, e relacionar a teoria com a prática, ou seja, a partir da documentação, fazemos uma leitura atenta sobre os registros feitos e, assim, buscamos relacionar o que as crianças estão vivenciando, com o que a teoria nos apresenta de forma cuidadosa e interpretativa de subjetividades.

Acreditamos que um dos principais papéis do professor é o de mediar o processo de desenvolvimento da criança. Por meio das documentações realizadas no espaço da brinquedoteca, temos o desafio de evidenciar o que as crianças já sabem, seus desejos, o que elas têm de potencialidade para desenvolver.

Referencias bibliográficas

BRASIL. (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 2V. p. 22-23.

BARBOSA, M.C. & HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. (1996) **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas. p. 42.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. (1986) **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, p. 99.

DELORS, Jacques. (2000) **Educação um tesouro a descobrir**. Editora: cortes/Unesco/MEC. P. 200.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra. 1983.

Gradiva de Jensen e Outros Trabalhos (1906-1908) - **Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** - Vol. 9, 2006. Ed. Imago.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. (1968). Buenos Aires: Emecé. p. 236.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.39.

MOYLES, Janete R. (2002) **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Ed.Artmed.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1993) **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. Série: Pensamento e ação no magistério. p. 111.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) (2009). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 2 ed. Campinas, SP. Papirus, p. 13-32.

PENCE M., DAHLBERG G. & MOSS P.(orgs) (2003) **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 191

PIAGET, Jean. (1970). **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro, Forense. p. 152- 182.

RINALDI, Carla.(2012) **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Ed Paz e Terra.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 105-118.

WARSCHAUER, Cecília. (1993) **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Paz e Terra, 4 edição, p.231.

Resolução CNE/CEB 5/2009. (2009) **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

RECONFIGURANDO O "BRINCAR" NA INFÂNCIA: UM RELATO DE PRÁTICA COM A IMPLEMENTAÇÃO DOS EXERGAMES

Adilson Rocha Ferreira[221], Deise Juliana Francisco[222]

Introdução

Devido ao grande avanço tecnológico, particularmente no que concerne aos dispositivos eletrônicos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na sociedade, impulsionando transformações significativas no cotidiano do ser humano. Isso indica que a sociedade vem se apropriando das funcionalidades das TDIC, de modo a incorporá-las em diversas funções, onde o "fazer", e até mesmo o "pensar", são constantemente reconfigurados diante da imensidão de possibilidades oferecidas pelas mídias digitais (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012). De acordo com Gee (2007), vivenciamos um novo conceito de literacia, uma vez que a linguagem escrita deixou de ser o único sistema de comunicação. A imagem e muitos outros símbolos visuais são também importantes e muito significativos.

Segundo Huizinga (2014), o jogo é elemento constituinte da cultura humana, uma vez que este é anterior à cultura. Ainda de acordo com o autor, o jogo pode ser definido como:

> uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Com essa abordagem, busca-se, a partir do jogo, a possibilidade de transformação da realidade em que o jogador se encontra, fugindo da confusão da vida e da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária e limitada, levando-o a uma reflexão sobre a

[221] Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Maceió, Alagoas, Brasil). E-mail: adilsonrf.al@gmail.com
[222] Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Maceió, Alagoas, Brasil). E-mail: deisej@gmail.com

prática do jogo (HUIZINGA, 2014). Quando o jogador está em contato com o jogo, ele cria para si um pequeno mundo paralelo ao real, regido pelas regras do jogo e pela sua cultura (MOITA, 2007).

Segundo Vygotsky (1998), o lúdico, presente no jogo, envolve variados elementos, sendo eles simbólicos, sociais e culturais, os quais podem ser utilizados para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Maraschin e Baum (2013, p. 254) "os jogos eletrônicos dão testemunho do modo de operar cognitivo de nosso contemporâneo permeado por objetos técnicos". Contudo, por muito tempo, a atividade de jogar *videogames* foi encarada como um hábito não-saudável, propiciando o aparecimento de doenças como hipertensão, diabetes, dentre outras (PAPASTERGIOU, 2009). Porém, com a evolução do mercado de *games*, essa visão vem sendo alterada, pois já é possível controlar os *videogames* utilizando os movimentos do corpo humano como método de entrada, extrapolando o simples ato de apertar botões.

O crescente avanço na área das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), aliado à preocupação de fomentar a prática de atividade física durante a utilização de jogos eletrônicos, fez surgir uma nova interface de jogos digitais que utiliza o movimento humano para interagir com o *game*, o que antes era possível apenas com controles manuais, extrapolando o simples ato de apertar botões e mexer alavancas do *joystick* (OH; YANG, 2010). Os *exergames* tiveram uma maior popularização a partir da sétima geração de games, com a aparição dos consoles caseiros Playstation 3 (Sony Computer Entertainment), Nintendo Wii (Nintendo) e Kinect para Xbox 360 (Microsoft), proporcionando uma melhor experiência de imersão, além de aumentar o nível de atividade física do jogador (OH; YANG, 2010). Os *exergames* vêm ganhando espaço entre investigadores de diversas áreas do conhecimento, uma vez que a utilização dessa classe de games tem mostrado resultados positivos ao aumentar o nível de atividade física e, consequentemente, diminuir o comportamento sedentário dos jogadores (MELLECKER; MCMANUS, 2013).

Objetivo

O objetivo desse relato de prática foi verificar as formas de apropriação dos *videogames* que usam o movimento do corpo humano como mecanismo de interação com o jogo – *exergames* – por uma criança do gênero feminino de 3 anos e 5 meses de idade.

Metodologia

A estrutura dessa atuação se fundamentou na experiência da utilização do console de *videogame* Kinect™ para Xbox® 360 como uma ferramenta lúdica-recreativa pontecializadora da aprendizagem. Para isso, uma criança do gênero feminino de 3 anos e 5 meses de idade participou de uma intervenção com os exergames após o consentimento do seu responsável legal e seu próprio assentimento.

Na ocasião, foi realizado um encontro com duração de 30 minutos, onde foram disponibilizados 4 jogos para escolha pela criança a serem utilizados no encontro: *Disney Fantasia: Music Envolved*, *Kinect Joy Ride*, *Kinect Sports Ultimate Collection* e *Kinect Adventures*. Contudo, apenas os dois últimos títutlos foram utilizados de acordo com a escolha da criança. No início do encontro, foi apresentado o *videogame* à criança, bem como os jogos disponíveis para utilização. Foram dadas as instruções básicas para utilização do *game*, que consiste simplesmente na utilização dos movimentos naturais do corpo humano para controlar as ações no jogo.

Ao final da intervenção, foi realizada uma entrevista semiestruturada, partindo de questionamentos básicos de interesse da pesquisa, oferecendo amplo campo de interrogativas ao decorrer do diálogo entre pesquisador e a criança entrevistada (TRIVIÑOS, 1987).

Também foi utilizada a técnica da observação participante, que, segundo Minayo (2015, p. 70), é "um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica", o que possibilitou estabelecer uma relação próxima à criança pesquisada, onde pode-se captar situações que não seriam obtidas com perguntas, observando a própria realidade.

Para o registro dos dados que não são obtidos com questionamentos, Minayo (2010) ressalta a importância do uso do diário de campo. Dessa forma, optou-se por utilizar tal técnica, onde as percepções e as informações obtidas com a observação participante foram registradas para posterior análise.

Resultados e discussão

No início do encontro, foi lançado o convite para a criança jogar um videogame diferente, utilizando os movimentos do própio corpo dela. Logo, a criança apontou para o controle do console de *videogame* e perguntou se ia jogar com ele, pois ela era acostumada a ver o seu tio jogando com o controle. Os *exergames*, apesar da crescente popularização com a sértima geração de *games*, ainda não têm a mesma adesão quanto aos jogos que utilizam

controlador manual, os quais estão consolidados devido às gerações passadas e suas contínuas melhorias na capacidade gráfica e experiência de imersão do jogador.

Após o momento do convite, o console de *videogame* utilizado na intervenção – Kinect™ para Xbox® 360 – foi apresentado à criança, bem como os jogos disponíveis no momento para utilização. Ao ver os títulos disponíveis, a criança optou por dois que tinham uma menina como personagem estampada na capa do jogo e ficou bastante animada por este fato. Em seguida, foi explicado para a criança como ela deveria se colocar em frente ao rastreador de movimentos do videogame e que ela controlaria o personagem que aparecia na tela com os movimentos que ela realizasse com o corpo, a fim de executar as tarefas impostas pelo jogo.

No primeiro momento em contato com o jogo, a criança demosntrou bastante deificuldade em assimilar que o personagem do jogo estava sendo controlado com os movimentos do corpo dela, onde por várias vezes ficou estática sem entender que estava em um jogo, confundindo esta atividade com o ato de assistir um desenho animado na televisão. Contudo, após orientações do pesquisador, a criança aos poucos foi movimentando o corpo e, ao ver que os seus movimentos estavam sendo reproduzidos na telvisão, achou muito engraçado e se mostrou mais interessada na atividade a partir desse momento.

Com relação aos desafios e tarefas impostos pelo jogo, ocorreu da mesma forma que a interação com o jogo. A criança, gradativamente, foi obtendo êxito nas ações, trabalhando tanto questões físicas como orientação espacial e lateralidade, quanto cognitivas, como o raciocínio e o tempo de reação. Dessa forma, pode-se considerar que os exergames constituem uma ferramenta potencial para o desenvolvimento íntegro do ser humano, levando em conta a remodelação das atividades da sociedade na cibercultura a partir das TDIC.

A dinâmica dos jogos utilizados nessa experiência é pautada no aumento ceontínuo da dificuldade das tarefas que fazem parte do game. Diante disso, observou-se que a criança, ao não obter êxito na atividade, se mostrava desafiada em realizar a atividade novamente, característica que os jogos digitais proprocionam, recomeçando a atividade a partir do momento em que o êxito não foi alcançado. Contudo, ao sucessivo insucesso decorrente de inúmeras tentativas não exitosas na mesma atividade, a criança se mostrou desmotivada e decidiu, em um primeiro momento, trocar de jogo e, posteriormente, encerrar com a interação com o *game*.

Conclusões

A fim de contribuir com a produção acerca das tecnologias digitais e produção cultural para e da infância, este relato de práticas teve como objetivo verificar as formas de apropriação dos *videogames* que usam o movimento do corpo humano como mecanismo de interação com o jogo – *exergames* – por uma criança do gênero feminino de 3 anos e 5 meses de idade. Dessa forma, a partir da vivência abordada nesse estudo acerca da utilização dos *exergames* com uma criança, foi possível identificar a importância no uso dos jogos digitais como recurso de mediação pedagógica, os quais, se utilizados com a devida orientação pedagógica, podem constituir espaços participativos e experimentais de novos contextos imersivos, com simulação de situações reais ou inusitadas nas quais podem tomar as experiências anteriores e ampliá-las, contribuindo assim para a potencialização da aprendizagem, estimulação da criatividade e desenvolvimento íntegro da criança.

Tendo em vista a reconfiguração constante do cotidiano da sociedade moderna, decorrente da utilização das tecnologias digitais, pode-se ver que cada vez mais se busca a reinveção de práticas já consolidades, mas agora remodeladas com as potencialidades que as TDIC proporcionam. Dessa forma, vale considerar que novas realidades e experiências são buscadas na interação com os *games* e trazidas para o mundo fora do círculo mágico do jogo, onde a satisfação é o fator preponderante para que haja esse fascínio pelos jogos digitais, os quais oferecem sensações e situações que diferem da vida normal e nos prociam prazer.

As tarefas e os desafios contidos no jogo estimulam os jogadores a se envolver com o *game* de fal forma que esforços sejam feitos para a superação das barreiras impostas pelo jogo. Dessa forma, pode-se considerar que os *exergames* constituem um dispositivo potencial a ser implementado em âmbito educacional, tendo em vista que o ser humano é movido por estímulos e a aprendizagem motivante e prazerosa.

Levando em consideração o realismo e a imersão que *exergames* levam os jogadores durante a sua prática, cabe ressaltar que aspectos importantes podem ser trabalhados no domínio da tomada de decisão a partir dos movimentos do corpo humano como método de entrada na interação com o game, associando à sua prática benefícios tanto físicos quanto cognitivos.

Contudo, para que o uso das tecnologias digitais tragam benefícios à prática no processo educativo, elas precisam ser pensadas para que sua implementação possa aproveitar de forma significativa o potencial que as TDIC, nesse caso em específico os *exergames*, carregam consigo. Segundo Gee (2007; 2014), a presença dos jogos digitais,

por si só, não garantem que a prática seja benéfica ou não, e sim as estratégias pedagógicas que se utilizam essas tecnologias como suporte no precesso de ensino e aprendizagem, sendo necessário saber usá-las da forma correta.

Referências bibliográficas

BARACHO, A; GRIPP, F; LIMA, M. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

GEE, J. **Good video games and good learning:** collected essays on video games, learning, and literacy. New York: Peter Lang, 2014.

_____. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARASCHIN, C. Oficinando em Rede: videogames como dispositivos de saude. In: Undécima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernetica e Informatica. Orlando, FL. **Memorias da Undécima Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernetica e Informatica.** Orlando, Florida: International Institute of Informatics and systemics, v. 1. p. 234-239, 2012.

MARASCHIN, C; BAUM, C. Videogames como objetos interessantes ao estudo da cognição. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 254-273, 2013.

MELLECKER, R.; MCMANUS, A. Habituation and cardiovascular responses to the Gamercize stepper in Hong Kong Chinese girls. **Games for health:** research, development, and clinical applications, v. 2, n. 2, p. 70-74, 2013.

MINAYO, M. (Org.) **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOITA, F. **Game on:** jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. São Paulo: Alínea, 2007.

OH, Y.; YANG, S. Defining exergames and exergaming. **Proceedings of Meaningful Play**, p. 1-17, 2010.

PAPASTERGIOU, M. Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. **Computers & Education**, v. 53, n. 3, p. 603-622, 2009.

SUHONEN, K. et al. Seriously fun – exploring how to combine promoting health awareness and engaging gameplay. **Proceedings of MindTrek**, 7-9 October 2008 Tampere, Finland. p. 18-22, 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos ao primeiro autor deste trabalho.

REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINCAR E A INFÂNCIA… DO "OUTRO LADO DO ESPELHO"

António Camilo Cunha[223], Roselaine Kuhn[224]

Introdução

Quando nos situamos na no campo da criança, do brincar e da infância, nos deparamos com inúmeras dimensões que se expressam individualmente e em inter-relação. As ideias de corporeidade, educação, escola, currículo, jogar, competir, razão, fenomenologia, contexto, natureza, imaginação e cultura são algumas dessas dimensões. Por outro lado, ao olharmos para a literatura (da especialidade) constatamos que a racionalidade positiva expressa nas várias ciências tem algo a dizer sobre essas dimensões. Porém, é um dizer que coloca criança, a infância e o brincar em etapas, fórmulas, geometrias e fases. No entanto, há outro mundo que parece muitas vezes esquecido no campo da intervenção pedagógica. Um mundo natural, fenomenológico, de energia iniciática. É esse mundo *do outro lado do espelho* tentaremos mostrar e dizê-lo.

Objetivos

A presente reflexão tem por objetivos:

- Olhar para a criança, para o brincar e para a infância numa perspetiva fenomenológica e hermenêutica;
- Tentar mostrar que a criança, o brincar, a infância fazem parte do campo do fenómeno original e inaugural;
- Contribuir para novos olhares pedagógicos, de pensamento e ação, nas primeiras idades.

Desenvolvimento

Tentar explicar a *criança, a infância e o brincar* é correr o risco de cair na insuficiência. As palavras neste contexto poderão ser imperfeitas e pobres. De qualquer forma (e por mais paradoxal que pareça), não conseguiríamos transmitir a ideia que nos alimenta o espírito

[223] Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt
[224] Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Sergipe. E-mail: roselainek@yahoo.com.br

de outra maneira, sem as palavras. É neste contexto – o das palavras – que ensaiaremos dizer que *a criança, a infância e o brincar* devem estar presentes na dimensão pedagógica pelo viés do olhar fenomenológico. Para esta reflexão vamo-nos também inspirar na obra: *"A criança e o brincar como Obra de Arte - analogias e sentidos*" de Camilo Cunha e Sara Gonçalves (2015).

A criança, a infância e o brincar na contemporaneidade

A criança, a infância e o brincar na contemporaneidade, ganham um espaço significativo, com os contributos (estudos ou reflexões) da Psicologia e da Pedagogia, somados aos esforços da Sociologia da Infância, da Educação Física, da História e da Filosofia (ontologia, fenomenologia, existencialismo, hermenêutica), entre outros, chegando a ser objeto de pensamento e ação política.

A Sociologia da Infância, por exemplo, vai definir um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, elevando a ideia das crianças como protagonistas das suas vidas e agentes sociais cuja ação modifica e transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. A criança e a ideia de infância ampliam também de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e inter geracionais). As crianças são, assim, hoje, produto e produtoras de cultura, têm papéis e funções (reais e simbólicas) na dinâmica familiar, na da vida privada e pública, bem como nos novos cenários das relações humanas do mercado, indústria cultural, etc.

Conhecer as crianças na atualidade é condição necessária para revelar a sociedade contemporânea como um todo, suas contradições e complexidades, no sentido da construção de políticas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania ativa (Sarmento, 2004). A criança contemporânea é, portanto, tributária da visibilidade e do respeito conquistado pelos ideais modernos. É um sujeito de direitos com garantias de proteção, autonomia e identidade.

No entanto este entendimento muitas vezes choca-se com representações (ainda) fortes sobre a ideia de criança e infância, em particular no que toca à dimensão educativa, na qual o movimento (brincar) é expressão extraordinária.

Pelo exposto, e pela já significativa literatura existente, podemos relevar duas grandes dimensões, sobre o a criança e a infância e as implicações que tem sobre o olhar o movimento (brincar) das crianças:

i) A dimensão ontológica, fenomenológica e existencialista reconhece a criança contemporânea no seu "ser o que se é", nas suas particularidades - consigo e em relação

(de alteridade) e nas relações intra e inter geracionais. É, assim, um tempo da infância, um tempo (do) presente, com tempo para tudo, onde o brincar, e se movimentar se apresentam como manifestações de excelência para ser criança na sua inocência luminosa.

ii) A dimensão racional e progressista imputa sobre a criança responsabilidades e uma sobrecarga de atividades impostas pelos adultos que as cuidam, educam e assistem. A ideia (consciente/inconsciente) de um adulto em potencial, uma visão "futurista" de ser do "por vir", do amanhã, de um adulto (agora, em miniatura) que deverá ser preparado o quanto antes para ser um cidadão produtivo dentro da cadeia económica. Este facto conduz a uma representação do viver não "o aqui e agora", mas, sim, a treinar e a preparar-se constantemente para a vida adulta, para o futuro. Estamos num contexto de uma *aceleração do tempo da infância*, de um puxar a infância para a frente, quando ela é, quando está no seu devido lugar… o seu presente, o seu dentro, o seu fim, a sua unidade e totalidade.

Temos, por conseguinte, nesta dialética: por um lado, o elogio ao campo existencial, ontológico, fenomenológico com a ideia de tempo para ser criança, um tempo presente, um tempo único e insubstituível; por outro lado, temos uma "pressão" (dos adultos, da vida cotidiana) que faz o elogio a "coisas" pretensamente importantes para a vida adulta, alegando a urgência e a relevância de preparar as condições de *ser* e *ter* no futuro.

O brincar como expressão fenomenológica

Quando nos confrontamos com o *movimento humano* e intentamos equacioná-lo, procuramos, à partida, avançar com uma sistematização que nos pareça sustentada. O movimento humano está materializado e, ao mesmo tempo, espiritualizado no lúdico, no brincar, no jogar[225] e no competir[226] que se estabelecem em várias modalidades desportivas, clássicas e modernas[227]. Não desenvolveremos aqui todas estas dimensões do movimento

[225] Se o brincar é o início, o jogar é o *meio.* O jogo só existe porque existe uma palavra mágica que a razão fez nascer e essa palavra chama-se regra. O jogo, é assim, uma forma de organizar o que já existe (brincar). É uma forma de dar ordem, sistematizar, mas também criar o novo - novos movimentos, novos pensamentos. Só o homem joga - pensando na racionalidade humana; mas a natureza também joga - pensando numa racionalidade da natureza. O jogo coloca em marcha aquilo que já aconteceu, dando-lhe ordem, com a regra e pela regra. O homem precisa de ordem.

[226] A competição emerge como mola de impulso para ser mais. Depois de "ultrapassar" a ideia de competir para sobreviver, ter poder, território, alimento, reprodução - os animais fazem isso - a humanidade descobriu na competição/desporto a oportunidade de ser mais real, simbólico e metafórico. É nesta ideia de competição que encontramos palavras (como ação) como: trabalho, superação, treino, esforço, rendimento, ir mais além.

[227] É a Educação Física das atividades em espaços modernos e na natureza (ar, terra, água). Esta Educação Física traduz um certo eterno retorno do homem à natureza. Retorno ao primeiro locus de felicidade, à primeira estética. Mas também a Educação Física do homem na (sua) modernidade: turismo, lazer, saúde, danças, artes, lutas, treino, mercado, mídia, trabalho bem-estar, *fitness*, aventura, risco, recreação, tensão, expressão, cosmético, novas interpretações da linguagem, da comunicação, da experiência. É uma Educação Física que convoca outras formas de intervenção, assim como outras áreas do ser, do saber e fazer humano. Todas estas propriedades têm quadros teóricos, práticos, históricos, sociais, de pesquisa, pedagógicos e

humano. Vamos, no entanto, pegar no *brincar* para dizer que ele *é o início*, que aparece antes do jogar e do competir.

A criança brinca, o adulto brinca, os animais brincam. O cão brinca, o gato brinca, os pássaros brincam e, ao que parece, até a natureza brinca nesse brinde constante dos dias e das estações do ano. O brincar contém a raiz, a potência, a luz inicial. Encerra uma dimensão pré-reflexiva e/ou pré-compreensiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento. Estamos aqui perante a ideia de anúncio, do *a priori*, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se quisermos, de uma certa forma de arte e estética. O brincar é da ordem do *movimento quente,* do aconchego, do útero materno, lugar primeiro onde os seres humanos habitam. Esta é a primeira propriedade que é ontológica e fenomenológica, parte do universo da interioridade primeira e profunda.

O brincar é, assim, um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao seu autoconhecimento (início de ser pessoa) e ao conhecimento do mundo. Ao expressar-se por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções e à sua corporeidade. Isso faz com que tenhamos de crer na importância de conhecer os sinais emitidos pela criança através do ato de brincar.

O brincar é, portanto, coisa da interioridade primeira e profunda.

Ser criança pelo brincar e (se) movimentar

A aceitação de que a criança é protagonista do processo de produção e construção de saberes e conhecimentos tem-nos também oferecido reflexões importantes sobre a criança no campo do movimento humano, das vivências e das experiências, porque é entendida enquanto corpo-sujeito, corpo relacional, corpo fenomenológico, corpo contextualizado, experienciado no mundo e na cultura e na civilização que cresce numa direção "circular" do movimento da vida. Essas interações específicas e a sua condição existencial reconhecem um corpo-sujeito-em-ação constante, contínua e intensamente, que dialoga com o mundo de modo muito especial: através da linguagem do brincar e se movimentar. Nesse sentido, a criança é sujeito distinto dos adultos, principalmente no tocante à natureza das atividades que lhe são eleitas como próprias a partir da modernidade: brincar e jogar, ações que identificam a criança-corpo-sujeito e ser-no-mundo-em-ação.

A expressão "brincar e se-movimentar", cunhada por Kunz (2001), refere-se às ações prioritárias das crianças nos primeiros anos de vida. O autor não utiliza apenas o termo brincar por este já estar contaminado por um conceito instrumental e funcional, do

didáticos próprios, mas também canais de fértil comunicação (fluxo) entre elas. Por outro lado, todas elas estão edificadas em dois pilares que funcionam como mola de impulso: a cultura e a axiologia.

ponto de vista teórico. Kunz afirma que tudo que a criança realiza, realiza brincando, como, por exemplo, rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isso não é considerado brincar, vincula a esse conceito o de "se-movimentar", apreendido da teoria do movimento humano (Trebels, 1992). A expressão se movimentar alude a um sujeito que se movimenta não de modo impessoal, como na gramática da língua portuguesa corrente (movimentar-*se*), e sugere que é sempre um "sujeito (alguém) que se movimenta".

Para a teoria do Movimento Humano, o ser humano criativo dialoga com o mundo, com os outros e consigo mesmo e este diálogo começa na infância pelo brincar e se movimentar. A criança expressa-se pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione o mundo da vida e a realidade. Em estado de liberdade e intencionalidade fenomenológica, o pequeno ser humano expressa-se estabelecendo um diálogo e constitui-se, ao mesmo tempo, um ser autónomo e criativo.

Esta realidade está, de alguma forma, em contraposição com uma conceção hegemónica do brincar da criança na literatura científica, como um "brincar didático" sob diferentes nomeações: aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogos pedagógicos que abordam a temática do brincar e do brinquedo com um olhar "pedagogizado", "uniforme", "obediente", "que espera resultados", o que representa o interesse do adulto para com o futuro da criança, no sentido de desenvolver o seu potencial para se ajustar ao mundo produtivo. Assim, o brincar, na conceção dos adultos, serve de fundamento para um futuro agir-racional-com-relação-a-fins, ou seja, como estratégia metodológica, pedagógica, utente e instrumental. É na totalidade do envolvimento corporal, no seu movimentar, que a criança realmente toma consciência de si e do mundo. Esta consciência, por sua vez, desenvolve um senso de eu que promove a criatividade autónoma. Este é o tipo de sobrevivência que a criança procura desesperadamente e para tal deseja apenas o auxílio do adulto, o que não tem nada a ver com aprendizagem para a vida futura (Oaklander, 2009).

Merleau-Ponty (1999, 2006, 2009) refere que é no corpo vivido onde se inscrevem as coisas do mundo, pois o corpo vive a realidade do mundo com os seus anexos existenciais. Sendo a criança totalmente tributária de sua experiência sensível, o brincar, o jogar e se-movimentar traduzem-se na condição imanente de ser criança e o brincar aproxima-se da sua essência.

O brincar e o tempo-espaço das crianças e adultos

Recuperando a dialética mundo pensado/mundo vivido no campo da criança e da infância e introduzindo categoria tempo e espaço (outra variável fundamental para esta

compreensão de uma possível dicotomia entre estes universos), é possível constatar que esse "diálogo" está presente.

De um lado, temos o brincar e o jogar concebidos a partir do universo da racionalidade técnica e científica operado e modelado pelos adultos. Do outro, temos o brincar como fenómeno ontológico e imanente à condição de ser criança. Ambas as representações colocam-se em oposição no mundo da escola, onde se privilegia, por parte dos adultos, um brincar e jogar condicionados pelo tempo e pelo espaço tidos como apropriados para tal.

> Para as crianças (pelo contrário), é a expressão pura da experiência e da cultura lúdica que desempenha um papel fundamental no processo de socialização da criança, sofrendo influências do meio em que a criança está inserida. (...) Na realidade, o brincar é uma atitude típica da infância (e do mundo adulto), que acaba por conduzir a criança a um conhecimento melhor de si mesma e do mundo que a rodeia, presumindo-se, com isto, que a atividade lúdica está profundamente ligada ao desenvolvimento infantil… a atividade lúdica pertence a um mundo que é ao mesmo tempo o mundo-paraíso ainda "não" perdido (Silveira & Camilo Cunha, 2014, pp.46-47).

De um lado, encontram-se as exigências da ordem da produtividade escolar - de grande racionalidade (mundo pensado) - que concebem o brincar, jogar e se movimentar em liberdade como perda de tempo ou algo inútil e improdutivo. De outro, afirma-se que somente em liberdade para brincar e se movimentar a criança se desenvolve plenamente, perspetiva que concebe a dimensão lúdica da corporeidade da criança habitada pela fantasia, imaginação e contemplação, aliadas a um encantamento e autonomia equivalentes à alegria e à fruição da arte que humaniza: o homem só se torna plenamente humano quando brinca (Schiller *apud* Santin, 2001, 2003).

Na contramão do que há de mais importante para a corporeidade e para a dimensão lúdica e estética das crianças, ainda que longe estejamos do tempo em que "o tempo livre para brincar estava quase sempre reduzido aos primeiros sete anos" (Martins, 2014, p. 61), as instituições que as educam e cuidam têm privilegiado a escolarização precoce das mesmas (como parece, por exemplo, indiciar a pluralidade de gestos e movimentos de escolarização que começam a dominar a Educação Pré-escolar em Portugal, substantivados, em certos contextos e designadamente na adopção de manuais de fichas),

perspetiva que aponta para um sentido contrário aos interesses e desejos próprios da infância, principalmente o gosto pelo brincar e se movimentar livremente sem a interferência do adulto/professor que condiciona e determina os tempos e espaços para tal, ao sabor do trabalho que supostamente é mais produtivo e mais importante para o rendimento escolar. O trabalho e a produção situam-se na esfera da racionalidade; o brincar, como atitude e essência da criança, situa-se no plano fenomenológico e é inseparável da condição de ser-corpo-sujeito-criança.

Portanto, o tempo cronometrado, medido e quantificado matematicamente e objetivamente, ou seja, pré-determinado para o acontecimento e experiência de brincar não faz nenhum sentido para a criança, para quem o tempo é diluído subjetivamente num sentimento de duração. Além disso, esse tempo é tido como uma perceção que não as permite compreender, por exemplo, porque elas devem parar de brincar simplesmente porque um adulto determina que está na hora de fazer outras coisas. A experiência da criança fala de um tempo intensivo, de um começar sempre de novo, "de um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (Sarmento, 2009).

Aos olhos dos adultos (professores e pais), o brincar ainda é, não raras vezes, concebido como "perda de tempo" e como algo que significa quase nada (Kunz, *et al.*, 2013). Além disso, o constrangimento da liberdade para brincar e se movimentar, fantasiar, imaginar e criar livremente, tem consequências devastadoras na corporeidade da criança. Estas consequências, a que temos dado o nome de "aceleração da infância", estendem-se negativamente às diferentes dimensões da vida da criança, provocando ansiedade e níveis elevados de *stress* entre crianças pequenas desde a mais tenra idade, transformando-as em "adultos em miniatura", na medida em que se veem compelidas a viver ao ritmo dos mais velhos.

O tempo e espaço de brincar, quando elevados à reflexão, remetem novamente para a dicotomia do mundo racionalizado e do mundo experienciado. De um lado, o tempo-espaço é concebido pela exterioridade, materializado no calendário escolar, nas rotinas, na objetividade dos relógios e dos números: um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, há o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido pela/da criança (experienciado). A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado/fenomenológico.

É nesse contexto que na contemporaneidade emergem as críticas à forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o "império" das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenómenos, a generalização por excelência, a tirania do cronossistema, do tempo linearmente quantificado e pré-determinado para a ação de brincar.

O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades e às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E, assim, o mundo da vida do corpo-sujeito-criança passa a ser entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta.

Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tão pouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até mesmo com o próprio tempo.

Em jeito de síntese

Os resultados reflexivos mostram que *a* criança, o brincar, a infância, são, (também) do campo primeiro da existência. Como uma espécie de nódulo emocional, a criança, a infância e o brincar podem ser encarados como fenómenos que se situam muito além das racionalidades, ainda que também se localizem no centro de sucessivas reconfigurações teóricas. E estes são argumentos que poderão contribuir com outras abordagens e olhares pedagógicos levando a criança, para a frente, para diante, enfim, para a vida.

Referências bibliográficas

CAMILO CUNHA, António & GONÇALVES, Sara (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos.* Santo Tirso: De Facto Editores.

KUNZ, Elenor *et.al* (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências dos Esportes,* 35, 01. pp.113-128.

KUNZ, Elenor (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F. E. Caparròz (Org.). *Educação Física escolar, política, investigação e intervenção.* Vitória: Editora Proteoria. pp.9-39.

MARTINS, Maria João (2014). *História da criança em Portugal*. Lisboa: Parsifal.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção.* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança. (*1ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1984). *As relações com o outro na criança*. São Paulo: Martins Fontes.

OAKLANDER, Violet. (2009). *Descobrindo crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial.

SANTIN, Silvino. (2001). *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* (3ª ed). Porto Alegre: EST Edições.

SANTIN, Silvino (2003). *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade.* (2ª ed). Ijuí: Editora Unijuí.

SARMENTO, Manuel, & GOUVEA, Manuel. (2009). *Estudos da infância: Educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes.

SARMENTO, Manuel (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, *in* Sarmento, M. & Cerisara, A. (Org.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas de infância e educação.* Porto: Asa. pp. 9-34.

SILVEIRA, Luciena, & CAMILO CUNHA, António (2014). O *Jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido.* Santo Tirso: De Facto Editores.

TREBELS, Andreas (1992). Playdoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n. 13, pp. 338-344.

Agradecimento

CAPES – Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

CRIANÇA E MOVIMENTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CEMEI WALTER BLANCO

Núbia Gomes Mendes da Silva[228], Esleide de Cassia Rodrigues[229], Maria Isabel Pereira Calabresi[230], Marta Martins Valentim[231], Vera Lúcia Caon[232], Viviane Pedrim Damasco[233]

Introdução

Este trabalho deriva de observações sistemáticas de uma turma de Fase Um (Berçário) no Centro Municipal de Educação Infantil – Cemei Walter Blanco, São Carlos/São Paulo, durante o ano letivo de 2015, com cerca de vinte e três crianças entre 04 meses e 1ano e 04 meses, com as seis professoras e uma equipe de apoio (lactarista e professoras de apoio). O que se pode trabalhar numa sala com crianças tão pequenas? Sinceramente poderia responder que tudo!

Tivemos como objetivo demonstrar as posibilidades encontradas por esta equipe para trabalhar com crianças muito pequenas, a partir da observação sistemática e de reflexões sobre os saberes, as intenções e a aprendizagem dos bebês, subsidiadas por autores como Tebet (2013), Barbosa (2010), Fochi (2015) e Kishiomoto (1994), Moreira, Mayer e outros (2009) nos proporcionou uma atenção diferenciada sobre nosso cotidiano com as nossas crianças: as descobertas, as brincadeiras, movimentos, enfim as crianças como atores sociais.

A metodologia adotada foi à pesquisa-ação participante, na qual a pesquisa subsidiou a ação e a ação fomentou a observação e a reflexão sobre os bebês no dia-a-dia da Educação Infantil, principalmente, com crianças muito pequenas.

Como resultado podemos citar as discussões e reflexões a propósito de conceitos como criança, educação infantil, infância e docência com crianças pequenas entre as professoras, por meio destas fizemos e refizemos planejamentos das atividades diárias. Também pudemos registrar ações como as interações entre as crianças com idades

[228] Prefeitura Municipal de São Carlos, gbazinha@yahoo.com.br
[229] Prefeitura Municipal de São Carlos, esleide.rodrigues@gmail.com
[230] Prefeitura Municipal de São Carlos, maribel.calabresi@gmail.com
[231] Prefeitura Municipal de São Carlos, martamvalentim@gmail.com
[232] Prefeitura Municipal de São Carlos, veracaon.fragiocomo@gmail.com
[233] Prefeitura Municipal de São Carlos, vivi.pedrim@hotmail.com

próximas e não tão próximas, entre as crianças e as professoras, e também com os objetos disponibilizados ou encontrados por elas, observamos ainda as brincadeiras e jogos criados por elas e as ofertados por nós.

O desenvolvimento e a aprendizagem apresentada pelas crianças foram surpreendentes e empolgantes e isto que vamos partilhar neste trabalho.

Educação Infantil: o tempo e o espaço do brincar

O tempo e o espaço da educação infantil deveriam ser o tempo e espaço do brincar, o momento de ser criança, mas o que observamos nas escolas de Educação Infantil é que o brincar é pouco valorizado, até mesmo negligenciado! As descobertas das crianças não são reconhecidas como motivadoras para a realização do trabalho da escola como um todo, e o viver a infância não é estimulado. Vejo crianças brincando livremente o tempo todo, sem que haja uma preocupação por parte dos adultos de observar e favorecer meios de ampliar a qualidade das interações e dessa brincadeira; inúmeras atividades de carimbo de mãos, pinturas de desenhos prontos, momentos diários de uso de filmes em DVD para manter as crianças ocupadas; crianças de três anos sendo '*obrigadas'* a traçar letras, quando estão muito interessadas e curiosas consigo mesmas e com seus pares. Nos dois anos finais da educação infantil, o que se presencia é uma correria para que sejam alfabetizadas, para que saiam lendo e escrevendo da escola. Então me pergunto: Para que mesmo que temos a educação infantil como um direito da criança? Não era esse o momento de brincar, explorar as possibilidades que diferentes materiais, espaços e a própria natureza lhes proporcionam? Vivenciar sua infância de forma significativa num ambiente diferente do domiciliar e convivendo com outras crianças, culturas e linguagens? Não é o que preconizam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

.

Atuar com os bebês traz '*uma certa'* facilidade do nosso ponto de vista, pois não é cobrado que os bebês produzam, posto que muitos não acreditam na possibilidade de troca de experiências entre as crianças tão pequenas e seus pares ou professores, o que dá ao docente a liberdade de ação para fazer do processo de interação e das brincadeiras o foco para o trabalho. Contudo, sentimos que essa forma de trabalho não é levada muito a sério exatamente por não ter um produto final: papéis e pastas mostrando o que foi feito, o que foi "aprendido". Engendrada nesta situação, temos buscado formas de entender e realizar melhor nosso trabalho em uma perspectiva participativa, na qual o interesse da criança não só é considerado, como também move o trabalho do professor no sentido de garantir que esse seja incentivado, favorecendo o desenvolvimento e novas aprendizagens; tentar

reconhecer nossa prática nesta forma de trabalho. Tebet citando Rousseau nos diz que ele promove a criança o *status* de pessoa (...)" uma classe especifica de seres com necessidades e desejos, e mesmo direitos." p.24. Ver o que os teóricos dessa perspectiva elaboraram sobre o trabalho com os bebês, lugar de onde falamos. Apreender novas formas de melhorar os ambientes educativos para que sejam de verdade educativos, para uma criança ativa, competente e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde que nasce, que é feita de "cem linguagens" como argumenta Fochi (2015) ao citar Malaguzzi (1999a).

Antes, o que observamos são práticas escolarizadas de atendimento que valorizam o resultado e não o processo de aprender. MELLO diz que:

> ...diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental. (p.100)

De acordo com Mello (1999), o desenvolvimento integral - inteligência e personalidades - são aprendidos e estão em formação desde o nascimento. O ser humano é biológico, cultural e histórico porque cada objeto (costume, hábito, instrumento) da cultura vai agregando habilidades ensinadas/aprendidas pelo uso dos próprios objetos. As habilidades são historicamente construídas. A autora afirma que:

> A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história - os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro - e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades, em cada um de nós. (MELLO, 1999, p.21)

Ainda com base em Vygotsky (2008), a brincadeira é a atividade principal da criança cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes dos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade. É pela brincadeira que a criança se desenvolve, pois é nesse momento que ela se encontra na zona de desenvolvimento próximo – quando lida com coisas que ainda não consegue fazer. Orientação encontrada

nas propostas curriculares para a educação Infantil, pois a Resolução Nº 5/09, (CNE/SEB/MEC, DCNEI, 2009), destaca em seu Artigo 8º,

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Na busca por práticas que favoreçam olhar a criança/bebê como sujeito durante a aprendizagem, num processo em que se estabelece um triplo protagonismo criança – mediador – cultura, faz-se necessário um estudo de como se dá as brincadeiras e interações dos bebês, entre os bebês, e dos bebês com os adultos ou outros parceiros mais experientes, de forma que esses momentos repercutam de modo significativo no processo de aprendizagem.

A Educação infantil (de 0 a 5) tal como é concebida hoje no Brasil e regulamentada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve ter como eixo norteador das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Entendendo a importância destes para o desenvolvimento das crianças desde bem pequenas, logo nossa pesquisa almejou conhecer profundamente como se dá o brincar e as interações nas práticas cotidianas com bebês de 4 meses a 1 ano e meio em um ambiente coletivo e extradomiciliar de educação, e identificar as escolhas pedagógicas que favoreçam as experiências das crianças por meio do brincar e das interações, visto que o trabalho com bebês muitas vezes fica limitado ao cuidado. Conforme referências presentes em KISHIMOTO (2012), no *Manual de Orientação Pedagógica, Brinquedo e Brincadeiras na Creche* consta destaca-se que:

> 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. (Brasil,2012)

Ao pensarmos e observarmos o brincar como uma atividade humana, histórica e cultural percebemos a necessidade de se brincar com as crianças. Os bebês não nascem sabendo brincar; é na interação com o outro que eles aprendem e desenvolvem o seu brincar/ brinquedo. O professor deve ser esse outro- o mediador- que interage, observa, organiza e favorece o brincar como meio de aprendizagem, como apontado por Mello (2005), Moyles (2002),

> O brincar ou a brincadeira - considerados com o mesmo significado neste texto - é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade (...). Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (Brasil, 2012)

Mais do que oferecer os brinquedos, cabe ao educador organizar o ambiente, estabelecer interações que favoreçam, tirar o maior proveito da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo como apontado por PIMENTEL (2008).

No processo de pesquisa procuramos ler autores que fundamentam nossa escolha pelo brincar e as interações desde o berçário. Dialogaremos nesta pesquisa com Vigotski, Kishimoto e outros estudiosos que argumentam na direção de se perceber a criança como um ser capaz, ativo atuante reprodutor e criador de cultura a partir de suas interações e das brincadeiras que são movidas por suas necessidades.

Vale destacar que para Vigotski:

> Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (2010, p.108).

Kishimoto (2010), nesta mesma direção, destaca que é na brincadeira que está a principal atividade da criança, e é por meio dela que a criança se apropria do mundo a sua volta, pois:

> Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.(p.1).

Em seu texto "Bruner e a brincadeira" (2002), Kishimoto mostra a que brincadeira é valorizada desde o nascimento por este autor "como elemento constitutivo de ações sensório motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos constituídos a partir do que denomina saber-fazer."(p.151); argumenta que é pela brincadeira que a criança aprende a se mover, falar, solucionar problemas.

A compreensão de que o bebê é um ser ativo por si próprio capaz desde o nascimento, de interesses espontâneos pelo que o rodeia e que as condições do que o rodeia podem ou não possibilitar a realização de experiências, é um aspecto importante apresentado por Falk (2011), bem como nos afirma Tebet "De modo, a educação infantil e o papel desempenhado pelas pessoas responsáveis pelo processo infantil, assume um papel fundamental (...)p.27 que nos traz essa discussão, apontando ainda que a criança não brinca, vive, mostrando a relação muito intima de envolvimento da criança com essa atividade: "Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento."(p.42)

A autora argumenta ainda que quando o bebê encontra diariamente um ambiente rico, que ofereça objetos e brinquedos que o possibilite exercitar e desenvolver suas competências, as aperfeiçoa "aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, aprende a aprender"(p.47). Falk about Emmi Pikler escreve que *"a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta"* (p.27). Mas afirma como condição para isso que o bebê viva em plena sensação de segurança, "*sentimento [*este*] que se constitui pela experiência de ajuda imediata quando a criança tem alguma necessidade"* (p.45). Falk destaca a necessidade de que o cuidar seja um momento de individualidade,

pleno de comunicação, dedicando uma atenção de qualidade, visto que as necessidades fisiológicas do bebê estão juntas com suas necessidades psíquicas.

Esses autores com suas bases teóricas nos ajudaram a pensar as escolhas pedagógicas que devemos fazer para garantir o viver a infância aos bebês na Educação infantil.

Uma pesquisa com bebês

A metodologia abordada nesta pesquisa é qualitativa de inspiração etnográfica, cita BORTONI-RICARDO (2008) quando um professor se torna pesquisador de sua turma ou em sua escola ele "se volta para análise da eficiência do trabalho pedagógico (...) está mais interessando no processo do que no produto. Também não está à busca de status (...) `a busca de perspectivas significativas desses autores", assim com nós estivemos no campo grande parte do tempo como observadora participante, pois somos professoras da turma e pesquisadoras de nossa própria prática. Discutimos, pesquisamos e conflitamos ideias, posturas e comportamentos muitas vezes no horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

O brincar e as interações foram observados e registrados por vídeos e fotos nas práticas cotidianas de bebês da fase 1, de 4 meses a aproximadamente 1 ano e meio, de uma instituição de Educação Infantil pública da rede municipal a CEMEI Walter Blanco do município de São Carlos, durante o ano de 2015.

A turma é formada por aproximadamente 23 bebês, sendo que 12 deles ficavam na creche em período integral, 5 somente período manhã e 6 no período da tarde. Esses bebês ficavam sob a responsabilidade de três professoras por período, e uma lactarista e esporadicamente uma agente educacional.

O espaço: a sala de 48m² contava com três tatames; um berço deitado no chão para brincar; uma toca de nylon com bolinhas pequenas dentro; outra com bolas médias e grandes; dois cestos com brinquedos diversos (plásticos emborrachados e de pelúcia); dois cavalinhos de balanço; nove berços; alguns carrinhos de bebê, uma estrutura de degraus arredondados para subir e descer; 4 calças que serviam de suporte para os bebês sentarem; um tapete de atividades; um rádio; uma TV; um aparelho para DVD; um armário; uma escrivaninha e uma estante de metal pequena. Em anexo a sala fica o banheiro com duas cubas para banho e dois trocadores, com prateleiras para as bolsas dos bebês.

A rotina da turma manhã se dava da seguinte forma as crianças do período integral e manhã, eram recebidas das 7h às 7h30. Por volta das 8h lhes eram servidas fruta ou papinha de bolacha com leite. As crianças ficavam brincando livremente, sobre supervisão

de um adulto, ou em pequenos grupos de estimulo (jogos de encaixe, esconde e outros), distribuídas pela sala, outras nos tatames em suportes feitos de calças jeans recicladas para ajudá-las a sentar e os que já sentavam e engatinhavam deslocam-se livremente pela sala; os bebês mais novos ficavam nos berços ou nestes pequenos grupos, por segurança. Entre 8h30 e 10h eram feitas as primeiras trocas de fraldas, de acordo com as necessidades individuais e pessoais de cada criança e às 10h15 o almoço. Após a refeição, novamente eram feitas as trocas, sob o mesmo sistema de necessidade, e a hora do *soninho*, o qual se estendia, em média, das 11h00 às 13h. Duas das professoras da manhã terminavam seu turno de trabalho às 12h e, a partir deste horário, ficava uma *agente educacional* até as 13h, (sendo que esta nem sempre era a mesma pessoa), acompanhando o turno de trabalho da última professora da manhã, que completava sua jornada às 12h30, horário em que entra a primeira professora da tarde para, neste momento havia uma troca de informações gerais sobre cada criança, enfim, às 13h, era completada a equipe de docentes do berçário com a entrada das outras duas professoras que faltavam. Esse período era marcado por muito choro e irritação para os bebês. Às 13h então, ao mesmo tempo oferecíamos o leite para os bebês integrais, e recebíamos os que frequentavam apenas o período da tarde e já começávamos com os cuidados com a higiene necessária principalmente dos bebês do período integral. Nos revezávamos nos banhos e trocas, e dessa forma procurávamos deixá-los o mais à vontade possível. Algumas crianças que frequentam o berçário no período da tarde e que demonstram sinais de sono eram colocadas para dormir seguindo suas necessidades. Às 14h45 era servida uma refeição, oferecido como jantar. Depois do jantar, de acordo com a necessidade dos bebês, suas roupas e/ou fraldas eram trocadas, eles eram banhados, colocados para dormir ou brincar. A saída dos bebês do período integral acontecia das 16h30 ás 17h. Os bebês do período da tarde saem das 17h30 às 18h. Sem nos esquecer de toda a parte burocrática: diário de classe e semanários preenchidos por nós. Com esta descrição, busca-se explicitar o quanto é intensa a rotina em uma fase 1/berçário, para adultos e crianças.

À medida que fomos encontrando com alguns autores fomos percebendo a necessidade de adequações nas nossas práticas. Compreendo hoje, que nosso fazer com os bebês precisava ser mais humanizador no sentido apontado por Falk (2011):

> ...que o desejo de atividade da criança – além do sistema de vida adequado, do horário estudado atentamente, das condições materiais adequadas, do espaço, das brincadeiras, das roupas convenientes, etc. – depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que

> a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela (p.26).

Entendendo que a criança aprende quando é sujeito da atividade (Mello,2015) uma das escolhas como professoras da turma foi organizar, a cada dia, um ambiente que proporcionasse a atividade independente e autônoma da criança, de forma que elas pudessem se envolver nas atividades, escolherem seus brinquedos tendo garantida a liberdade de movimentos.

A partir deste entendimento, juntamos em uma caixa diferentes tipos de potes, latas, tampas, em outros chocalhos com sons, pesos e tamanhos diferentes e demos para que os bebês manipulassem e explorassem em diferentes momentos e dias; observamos que o interesse por esse tipo de material é muito grande e eles encontram diversas possibilidades de utilização para os mesmos. Kishimoto (2010) também destaca a importância de oferecer às crianças vários tipos de objetos, não apenas brinquedos, pois ao manipulá-los, elas entram em contato com muitas texturas e formas que por vezes não são encontradas nos brinquedos comerciais. Além disso, alguns destes objetos remetem a outros contextos, o doméstico, por exemplo, no qual as crianças podem acessá-los de outras formas, explorando-os de modos distintos deste oferecido na creche. Podemos entender que esta situação constitui-se em um rico momento de aprendizagem, pois desafia a criança a explorar as propriedades físicas dos objetos e também dispara elementos não observáveis dos mesmos, como relação de semelhança com outros encontrados em casa.

No mesmo intuito de garantir uma diversidade de experiências oferecemos aos bebês diferentes tipos de chapéus e deixamos que, a princípio, manipulassem livremente; depois a professora Marta colocou um em sua cabeça. A partir disso, os bebês foram levando outros para que ela colocasse, e então colocamos também na cabeça de alguns, e eles começaram a reproduzir este gesto, tentando colocar chapéus em suas próprias cabeças...



Fotos de 1 a 5: conhecendo e explorando novos objetos: os chapéus.

Nesta direção, Kishimoto (2010) nos incita à reflexão sobre o trabalho da professora no qual, ações como essa nos permitem entender que ser professora, principalmente de bebês, é:

> A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.(p.1)

Isso pode ser observado também na situação organizada em que disponibilizamos às crianças o uso de diferentes tipos de materiais como tecidos; com eles, brincamos de esconder, sacudir, de prender separando os espaços, mas permitindo o movimento e a circulação por entre eles, passando de um lado a outro, e até mesmo se apoiando neles para ficar em pé e subir neles, outras brincadeiras: na banheira de carrinho, balanço, explorando o ambiente externo da sala, etc.



Foto1: explorando a área externa; foto2:jogos de encaixe; foto3: explorando objetos: chocalho de garrafa; foto 4: interação entre os pares; foto 5: explorando possibilidades com os tecidos.

Tal situação nos remete ao proposto por Mello (2015) quando afirma a ideia de que o respeito à iniciativa da criança de realizar atividades sem intervenção direta do adulto garante o lugar de sujeito à criança o que contribui para o desenvolvimento motor, a experimentação de novas sensações, o desenvolvimento do pensamento e de atitudes criativas também no futuro, tanto quanto se compreende que as atividades livres também são fonte de satisfação para a criança.

Do ponto de vista da interação, momentos de intensa troca entre a professora e o bebê como vivenciado nas brincadeiras também são interessantes para proporcionar o conhecimento do mundo social, enriquecendo e dando complexidade à brincadeira, envolvendo a fala e os gestos (KISHIMOTO, 2010).

Neste mesmo sentido propusemos a manipulação de fantoches, conversando com as crianças através deles, contando histórias e cantando músicas. Depois de ter feito isso por algumas vezes, disponibilizamos os fantoches, livros de pano e plástico (banho) para

que eles próprios os manipulassem. Também oferecemos a tinta de beterraba no espaço externo da escola, no qual deixamos à disposição um papel-cenário no chão e, sobre ele, porções de tinta de beterraba para que os bebês manipulassem. Algumas crianças mexeram com prazer; outras tiveram pouco de resistência e foram se acostumando aos poucos, enquanto algumas se negaram a tocar na tinta. As crianças foram respeitadas à medida de seu interesse ou desinteresse, e a elas foi oferecido outros materiais/brinquedos.



Fotos 1 a 3: atividade com tinta de beterraba; fotos 4 e 5: explorando livros e fantoches.

Pensamos que ao organizar o ambiente, o fazíamos de forma a garantir que os bebês pudessem estar em atividade, sem momentos de espera pela ação do adulto, pois como destaca Mello (2015) *"o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, seja do bebê, seja da criança maior, sempre acontece por meio da atividade da criança"* (p.2). Por isso, enquanto algumas delas estavam sendo cuidadas, outras dormiam, outras brincavam e exploravam o ambiente. Mas estas crianças que brincam livremente não são '*abandonadas'*, pois à medida que procurávamos não intervir, diretamente, mantínhamos sempre o olhar atendo - olhar presente - de uma de nós estar a disposição, observando-as.

Conclusão

O trabalho desenvolvido neste ano enquanto professora/pesquisadora e baseados nos autores em que fundamentamos nossa pesquisa nos levaram a compartilhar de alguns princípios que podem nortear o trabalho docente no berçário.

Ao conhecer como se dá as brincadeiras e as interações dos bebês num ambiente e espaço coletivo, que foi pensado e planejado para que estes bebês pudessem fazê-lo, pudemos perceber a importância da observação atenta no trabalho docente com bebês. Neste sentido, como nos aponta Fochi (2015) o "interesse do adulto não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem." (p. 151), e isso só é possível se o professor estiver atento, observando e acompanhando o desenvolvimento dos bebês em suas brincadeiras.

Os atos de cuidado são momentos preciosos para interação e integram o processo de educação dos bebês.

Entendemos, assim, que a intencionalidade do professor de bebês é revelada pela organização criteriosa do espaço, o qual deve ser pensado de forma a favorecer a liberdade de movimentos que segundo Falk (2011) "significa a possibilidade (...) de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos." (p.48). Estas foram às escolhas pedagógicas que fizemos enquanto professoras de bebês.

Bibliografia

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa- São Paulo: Parábola Editoral, 2008

BRASIL, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N.5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília:2009.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília, MEC, SEB,2012.

FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

KISHIMOTO, T. Z. (org.) O Brincar e suas Teorias. São Paulo. Pioneira Thomson Learning. 2002.

KISHIMOTO, T. Z. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Proposições, v.10, n. 1 (28), março 1999, disponível em http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSPECTIVA, Florianópolis, v 25, n.1,83-104, jan./jun. 2007

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação infantil. Revista Magistério, Secretaria Municipal de Educação São Paulo, n.3, 2015

MOYLES, J.R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Artmed, Porto Alegre, 2002

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. de

Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº11, julho de 2008

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michel Cole; Trad.José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo. Martins Fontes. 2010.

TEBET. G.G.C. Isto não é uma criança: Terias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa.2013.154f.Doutorado. Sociologia da Educação. UFSCAr. São Carlos.

LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL

Violeta Lucy Gonzales Agama234

Introducción

La modernidad y su consecuente desarrollo tecnológico viene generando grandes avances pero también viene provocando en infantes y adultos grandes problemas de salud no solo orgánico (por ejemplo obesidad) sino a nivel psíquico(trastornos socio-afectivos) ; infantes retraídos, tímidos, tristes y con dificultades en la comunicación lingüística y social. Tal parece que nuestra sociedad ha perdido el sentido de la conexión entre el desarrollo psíquico afectivo y el cuerpo. Esperamos que los infantes estén quietos en casa, desde que abren los ojos al mundo aprenden que ya no es necesario moverse, con el control remoto ya no hay necesidad de caminar o desplazarse, solo se presiona un botón y se cambia de canales, prenden la computadora y se conecta con un mundo virtual que lo aleja de su real entorno social.

En la escuela de hoy se privilegia lo intelectual, lo cognitivo, pero no se obtiene el desarrollo afectivo y social con solo información y conocimiento. Cada espacio lúdico debe ser un momento donde los infantes desarrollen sus afectos positivos y donde aprendan a expresar empatía con los demás.

Todos los pedagogos están de acuerdo en que la mejor situación para el infante, resulta ser aquella en donde la actividad es tan agradable y satisfactoria para él, que éste no la puede diferenciar del juego, o la considera como actividad integrada: Juego trabajo (Zapata,2010).De lo referido anteriormente, se desprende la importancia que tendrá el juego para el desarrollo integral del infante, no sólo desde el punto de vista motor e intelectual, sino también desde la perspectiva afectiva, como social. En un trabajo reciente, García (2014) público un artículo interesante titulado "¿Se puede prevenir la obesidad infantil jugando? En el que aborda, que los juegos que implican movimientos corporales mostraron un gasto calórico lo suficientemente alto como para ser incluidos en futuras intervenciones de actividad física para prevenir el aumento de peso. De esta manera, el juego motor en la infancia, favorece la salud física, permitiendo un armonioso crecimiento

[234] Universidad de Ciencias y Humanidades – Lima – Perú. E-mail: agamalucy@yahoo.es

del cuerpo, además como juego favorece el desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad, siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje. De este modo, el infante, a través de sus juegos, no sólo se divierte o "pasa el rato", sino que consigue una serie de objetivos que mediante ninguna otra actividad podría alcanzar: consigue hacerse al mundo exterior (socialización), conquista su independencia y el conocimiento de sí mismo como ser activo, aprende procesos y los observa, etc.

En la mayoría de las familias, el juego psicomotor, es considerado como una pérdida de tiempo, un pasar el rato, una distracción, limitándose en gran medida su utilización, manifestándose casi exclusivamente en situaciones aisladas, donde el infante juega solo, o con el juguete, sin la participación familiar tan necesaria, ya que los padres llegan a casa demasiado cansados del trabajo, como para "perder el tiempo" jugando con el infante. La vida infantil no la podemos concebir sin el juego psicomotor. Jugar no solo con los instrumentos de la tecnología, o los juego de mesa, sino jugar con el cuerpo, jugar en grupo, jugar juegos de la comunidad, ya que el juego es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del infante de hacer suyo el mundo que le rodea.Tomando palabras de García y Ruiz (2012): *"Debemos concebir el juego como un factor de desarrollo global (cognitivo. afectivo, social y motriz) y de auto-realización. Supone una oportunidad inmejorable para el mejor y mas equilibrado desarrollo de las personas, haciéndolas más felices y más humanas".*

Jugando con otros, el infante se inicia en los comportamientos afectivos sociales, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación afectiva.

Marco Teórico

El juego es la expresión fundamental del infante consistente en la realización de una actividad sobreentendiendo otra; éste componente de ficción es el aspecto esencial del juego. Por ello, para Garvey (2005) los juegos que reflejan más claramente animación y vitalidad es la basada en movimientos, las carreras, saltos ,chillidos y risas de los niños durante el recreo o la salida del colegio son alegres, libres y espontáneos y casi siempre contagiosos en cuanto a su expresión de bienestar.

En el juego el infante expresa sus miedos, otras veces domina sus angustias, incluso los enfrenta con serenidad y alegría, porque está en grupo y el colectivo lo motiva, le brinda respaldo, seguridad y pertenencia, por ejemplo en la vida real tiene miedo a los ratones, en la situación lúdica, donde el ratón no está presente juega con ellos, los castiga, se ríe, los

insulta, etc. El juego puede contribuir a disminuir la frustración, en situaciones aburridas crea su propia versión de la realidad y se complace con ello.

Los infantes, propio de su desarrollo evolutivo tienen una gran energía y vitalidad quieren expresarse a través de su principal actividad, el juego motor. Para Jean Piaget las formas más altas de inteligencia lógica tienen su origen en el cuerpo.

Así mismo, para Vigotsky el juego suele ser la principal actividad del niño y constituye una de las maneras como el infante participa en la cultura, el juego resulta ser una actividad cultural. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real, de esta forma, el juego crea una Zona Desarrollo Próximo en el niño que con la mediación del docente puede contribuir a desarrollar una afectividad positiva

Antes de aprender a leer y escribir el infante comienza a interactuar con los agentes educativos de la escuela y apropiarse no solo de la cultura académica y normativa sino del clima afectivo mediante la observación y el lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia actividad y comportamiento en la vida social.

Según Molina (2005), son muchas las capacidades que se pueden desarrollar a través del medio lúdico. Así, nos encontramos las siguientes mejoras:

Desarrollo motor (físico): el ejercicio que el niño activo necesita le viene dado por el juego de la mejor manera. El juego favorece: el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo, etc.

Desarrollo psicológico: el juego desempeña una función catártica, liberando al niño de sus tensiones internas y favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.

Desarrollo mental: a nivel mental, la actividad lúdica fomenta el desarrollo de la imaginación, creatividad y fantasía, así como la inteligencia y mejora el rendimiento escolar.

Desarrollo social: el juego es el paso previo y definitivo para la plena socialización del infante. Desde su nacimiento, el infante va integrándose en el mundo de los adultos, va conquistando su independencia, a través de la actividad lúdica. En los juegos sobre todo cooperativos, el niño ha de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas. Es decir, el niño en los juegos va abandonando paulatinamente las formas de comportamiento egocéntricas.

Desarrollo del lenguaje: en el juego con los demás, o de imitación de otras personas, es evidente que el niño necesita del lenguaje para comunicarse y expresar sus

ideas (y qué mejor forma para desarrollar la capacidad lingüística que hablando)".

Podemos ir comprobando la importancia que llega a tener los juegos psicomotores como instrumento del desarrollo del infante, por lo que debemos introducirlo en la escuela. La historia no nos ofrece ningún sistema educativo esencialmente centrado en el juego, aunque los fundamentos ligados a las virtudes propias de la actividad lúdica sean los siguientes:

- El juego es espontáneo (se elimina el esfuerzo de aprender).
- El juego es actividad.
- El juego es gasto de energía.
- El juego es catarsis (canalizando los instintos).
- El juego es una formación de la persona.

Según Martínez (2009), junto a la perspectiva de la escuela activa basada en la actividad infantil lúdica y exploratoria, existe una orientación más tradicional en la : que el niño tiene un papel más pasivo, en el sentido que debe escuchar, estudiar, trabajar y aprender todo aquello que el maestro le transmite. Entre ambas orientaciones**,** la diferencia fundamental es que mientras una se apoya en la acción física y directa como medio de conocimiento, la otra se apoya en el verbalismo y la capacidad de abstracción infantil. En la primera, el juego es el procedimiento para hacer más atractivo el proceso de adquisición de conocimiento, de iniciarse y ejercitarse en las diferentes materias del curriculum. En una orientación pedagógica más tradicional, el juego se utiliza como un descanso en la ardua tarea que supone el proceso de adquisición del conocimiento. En este sentido, Zapata (2010), afirma que la educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que sume la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que en lo grupal, recupera la cooperación y el equilibrio afectivo del niño.

El juego representa por lo tanto, un aspecto esencial en el desarrollo del infante, en cuanto a que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad. de la motricidad y de la socialización del niño; en pocas palabras, el juego es la vida misma del infante. Por ello en los programas de educación preescolar, el juego debe ocupar el lugar principal y constituir el eje organizador de toda la actividad educadora.

Objetivo

Conocer los beneficios de los juegos psicomotores populares en el desarrollo de la afectividad positiva en infantes de cinco años de edad del distrito de Villa María del Triunfo, Perú.

Metodologia

Se diseñó un estudio cualitativo con una perspectiva sociocultural. Se realizaron sesiones lúdicas con juegos colectivos populares diarios durante tres meses, registros de observaciones de los comportamientos infantiles en la hora de los juegos, en el aula y durante el recreo, a un total de 100 infantes,66 mujeres y 34 varones, de escuelas de educación inicial del distrito de Villa Maria del triunfo. Las sesiones lúdicas se desarrollaron en el patio y en la hora de recreo y fueron llevadas a cabo por su respectiva profesora, las que han sido previamente preparadas en talleres. Estos datos fueron analizados utilizando el software Atlas.ti 5.0

Resultados

Se ha considerado cinco categorías de análisis: movimientos corporales, sonrisas, miradas, tacto y vocalización. En la dimensión movimientos corporales, en su mayoría los varones y mujeres son activos realizando juegos espontáneos personales y en grupo, destacando el juego de la chapada (desplazamiento y carrera) y de la pelota (fulbot) como actividades predilectas. En el nivel de expresión de sonrisas el 100% de infantes tanto mujeres y varones sonríen con facilidad a carcajadas, emiten cortas vocalizaciones y cantan mientras comparten juegos colectivos populares tales como las rondas, el gato y el ratón, las escondidas, la mata gente, los siete pecados, además se observa que en el momento de juego libre los infantes juegan de preferencia a las rondas, donde participan varones y mujeres, favoreciendo la relación entre ellos. En cuanto a la dimensión miradas se observa que las mujeres tienen mayor expresividad en la mirada que los varones, en este sentido ambos géneros responden a la mirada de sus pares y profesoras fijando y manteniendo la mirada del otro. En el nivel de tacto, se observa que tanto varones y mujeres presentan reacciones positivas de cogerse unos con otros para jugar, saludarse con besos en el rostro, darse abrazos y andar cogidos de la mano, particularmente en las mujeres. En cuanto a las vocalizaciones, como función primaria del lenguaje, tanto en varones y mujeres en un 100% se usa como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, de vinculación con ellos, como forma de interrelación con los otros infantes o con los adultos,

como un proceso de interacción que ha favorecido el proceso de socialización comunicativa con su pares y docentes.

Conclusiones

- Los juegos psicomotores populares favorecen que los infantes de 5 años desarrollen expresiones afectivas positivas, las cuales se manifiestan, en movimientos corporales, sonrisas, miradas, tacto y vocalizaciones.
- En la dimensión movimientos corporales, la mayoría de infantes tanto los varones y mujeres son activos tienden a ser dar respuestas mas interactivas, es decir los infantes presentan mas desplazamientos motores jugando entre ellos y buscando siempre estar en movimiento.
- En el nivel de expresión de sonrisas el 100% de infantes tanto mujeres y varones sonríen con facilidad a carcajadas, emiten cortas vocalizaciones y cantan mientras comparten juegos colectivos populares, favoreciendo la relación entre ellos.
- En cuant a la dimensión miradas se observa que las mujeres tienen mayor expresividad en la mirada que los varones, sin embargo ambos géneros responden a la mirada de sus pares y profesoras fijando y manteniendo la mirada del otro.
- En el nivel de tacto, se observa que tanto varones y mujeres presentan reacciones positivas de cogerse unos con otros para jugar, saludarse con besos en el rostro, darse abrazos y andar cogidos de la mano, particularmente en las mujeres.
- En cuanto a las vocalizaciones, como función primaria del lenguaje, tanto en varones y mujeres en un 100% se usa como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, como un proceso de interacción que ha favorecido el proceso de socialización comunicativa con su pares y docentes.
- El rol de las profesoras de educación inicial en el desarrollo integral del infante es fundamental ya que no solo contribuyen al desarrollo cognitivo sino al desarrollo de la afectividad positiva, condición importante para el aprendizaje.
- Los juegos populares psicomotores pueden considerarse como instrumentos pedagógicos importantes en la educación inicial para desarrollar la afectividad afectiva infantil

Referências bibliográficas

Cañete, Prieto y otros .*¿Se puede prevenir la obesidad infantil jugando? Gasto calórico en el programa de juegos MOVI2*.Revista Andaluza de Medicina del Deporte, Volume 8, Issue 1, Pages 24-25.

García M y Ruiz J.*Educación motriz a traves del juego infantil*.Segunda edición.Madrid.Editorial:gymnos. 2012.210pag.

Garvey,C .*El Juego Infantil.* Octava edición. España. Ediciones Morata, S.A. 2005 199pag.Serie Bruner.

Martínez, G. *El Juego y el desarrollo infantil*. Segunda edición. Barcelona .Ediciones octaedro.2009.145pag.

Marín,I. *Juegos Populares: jugar y crecer juntos*. Quinta edición. Ediciones Morata,S.A.2010.146pag.serie Infancia.

Molina, J. *El Juego, su importancia. Evolución en El ciclo inicial*. Revista Comunidad Educativa, 2005. Pag 26-31.

Ruiz, F García, A y otros. *Los Juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años.* Primera Edición. España. INDE publicaciones.2003.288pag

Zapata,O. *El Aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar.* Tercera Edición. México. D.F: Paz Mexico.2010.287pag.

NO TEMPO DAS CRIANÇAS… NO TEMPO DA IMAGINAÇÃO

António Camilo Cunha[235], Roselaine Kuhn[236]

Introdução

A reflexão parte de questões levantadas a partir de constatações realizadas em relação ao tempo escolar (meramente cronológico) e o tempo subjetivo das crianças. Perguntas como: O que é o tempo? Qual o valor do tempo? Como é o tempo das crianças? Como elas o sentem e o percebem? Como ocupam o seu tempo nas brincadeiras? Como ocupam o seu tempo na escola? Como vivenciam e experimentam o tempo no brincar? Como nós educadores (pais, professores) o percebemos e administramos? Quem o controla e o define? São algumas questões que colocamos como ponto de partida para este diálogo e que têm implicações diretas sobre o *tempo da imaginação* da criança.

Percorrendo a temática tempo e situando-a no contexto da infância, da criança, do brincar e do trabalho escolar duas grandes representações emergem: de um lado temos o tempo cronometrado como construção racional, modelar, planeado, sistematizado, meramente quantificado; de outro, o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica, situando-se aqui o tempo da criança e sua imaginação. E se quisermos, temos uma dialética entre o tempo dos relógios, da racionalidade moderna, da cultura versus um tempo da fruição, natural, do cosmos que a criança tem e traz em si. O tempo do mundo e do "relógio cósmico" é um tempo sem tempo: um tempo da imaginação que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes pela contagem e aferição do tempo cronológico.

Retornando no e ao tempo da Grécia Antiga

Perceber as representações sobre o tempo na cultura ocidental será, porventura, necessário retornar aos primórdios de forma a identificar as representações estruturantes ao longo da história. Ainda antes de emprestar análises racionais (*Logos*) os gregos antigos convocaram os mitos para dar um entendimento ao tempo. Para tal, fizeram elevar três representações para o tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*.

[235] Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt
[236] Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Sergipe. E-mail: roselainek@yahoo.com.br

O *Chronos* referia-se ao tempo cronológico, sequencial, linear que poderia ser medido. Este surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo e que designa a continuidade de um tempo sucessivo. O tempo é, nessa representação, a soma do passado, presente e futuro e o presente é o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto ainda não é, mas ainda o será (o futuro). Uma das representações de *Chronos* é a de um homem que devora o seu próprio filho, num ato de canibalismo. Este facto inscreve-se na ideia dos antigos gregos tomarem o Chronos como o criador do tempo, logo, de tudo o que existe e pudesse ser relatado e, uma vez que é impossível fugir do tempo, todos seriam mais cedo ou mais tarde vencidos ou devorados por ele.

Kairós, por seu lado, referia-se a um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: um tempo existencial no qual os gregos acreditavam ser necessário para enfrentar o cruel e tirano *Chronos. Kairós* significa medida, proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. *Kairós* emerge como uma noção central pois caracterizava um momento fugaz em que uma oportunidade se abria, devendo ser encarada com força e destreza para que o sucesso fosse alcançado.

Aeon, por seu turno, é um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, o tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Já nos usos mais antigos significava a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva. É também usado em teologia para descrever o "tempo de Deus", enquanto *Chronos* é o "tempo dos homens".

Enquanto *Chronos* é de natureza quantitativa e objetiva, *Kairós* e *Aeon* possuem uma natureza qualitativa e subjetiva, como referência a um momento indeterminado ou a uma experiência oportuna. Estas representações mitológicas acabaram por chegar aos nossos dias através das estruturas linguísticas e simbólicas, timbradas também pela dimensão racional como representação modelar, exata, linear (*Chronos*), mas também como manifestação experiencial, criativa, lúdica e da intencionalidade fenomenológica (*Kairós* e *Aeon*).

A vida adulta e a racionalização do tempo

O tempo racionalizado é uma das grandes representações da humanidade, para que possamos dar direção à vida. A passagem do mito à razão na cultura ocidental foi um marco determinante para o entendimento da realidade e do tempo. Na modernidade deu-se início a novas formas de conceber o mundo e a representar o tempo. A razão contribuiu para a elevação do mensurável, do número, das leis, da generalização, da previsão, da técnica, da

tecnologia e da ciência. A razão científica foi paulatinamente tomando conta do reino do conhecimento.

Desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (384-322 a.C.) pai da ciência, defensor da observação e da experimentação, depois expandido com o Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443) e finalizando com a ciência (pós) moderna, em particular com a nova epistemologia da ciência (onde foi-se consolidando um sentido pela unidade e diversidade), a questão do tempo objetivo sempre foi instrumento da razão científica (Elias, 1998; Hawking, 1994). Neste sentido foi-se estruturando a valorização da consciência, da atividade crítica e criativa e da experiência objetiva como fonte de conhecimento. Isso trouxe uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus, que até então eram dominantes e se revestiam com sábia estratégia de organização social.

A consolidação do paradigma de tempo racionalizado também se fez pelas revoluções culturais, sociais e políticas. A Revolução Industrial, o Iluminismo, a Revolução Francesa (que preconizou a igualdade, liberdade e fraternidade) elevam o projeto de um novo homem[237]. A razão e a ciência ressurgem na era moderna como modelo do conhecimento que prometia maior felicidade para o indivíduo e para a comunidade (polis), tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento (interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias), dando soluções para o bem-estar individual e social. No entanto, o ideário da ciência, e para sermos justos, deu e continua a dar grandes contributos para o desenvolvimento e felicidade humana. Mas não deixou de chamar a si o sentido contrário: a presunção do saber/conhecimento que se transformou numa ideologia ao serviço da política, da economia e sobretudo da técnica, o que tem contribuído consideravelmente para aumento das desigualdades sociais e da exploração do homem. Neste tempo talvez o tempo se constitua como *Chronos*.

Como consequência, convencionamos pensar rápido, racionalmente, analítica e logicamente em consonância com o "tique-taque" dos relógios no intuito de obter um mundo estruturado, comprovável, manipulando as probabilidades e tornando alguns

[237] No mundo moderno racionalizado e tributário das revoluções científica e industrial vai é responsável por várias mudanças: a inserção da mulher no mercado de trabalho, a quem eram delegados os cuidados e educação das crianças, as modificações radicais no sistema produtivo passando de eminentemente rural para os centros urbanos modernos, as mudanças nas formas laborais intensificadas pelo rigor, eficácia e economia de tempo, etc. Mudam, portanto, completamente as formas de relações humanas, familiares, de trabalho e as afetações e os cuidados com as crianças. Abandonam-se as formas tradicionais e seculares de sensibilidade e forjam-se outras mais mecânicas, rápidas e passageiras. Olhar para a racionalização do tempo e do mundo atual é constatar também como isso foi se estruturando, organizando e refletindo nas conceções de educação, de infância, de criança e do brincar.

eventos mais prováveis do que outros, obtendo "soluções claras para problemas bem definidos", o que quase faz "desaparecer" a existência do outro como alteridade, bem como o mundo natural e fenomenológico de *Kairós* e *Aeon.* "Assim reprimimos a intuição, a criatividade e tudo que permita que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal da nossa mente" (Honoré, 2005, p. 142).

A escola moderna é gestada no universo racionalizado e o seu tempo é experienciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspetiva dualista ou dicotômica pela bipartição e fragmentação das idades, durações, perceções, ciclos, rotinas, períodos, calendários, acontecimentos sazonais, módulos (horários, dias, semanas, anos letivos), unidades, diários, currículos e da distribuição de tarefas criteriosa e rigorosamente cronometradas, assim como a administração dos conteúdos, relações pessoais, mobílias, materiais, práticas pedagógicas, processos, métodos e arquiteturas. Todos dispositivos materiais e imateriais de que dispõe a escolarização e a escola estão sempre vigiados e controlados por duas facetas. Parece haver uma gramática e uma narrativa; há um tempo cronometrado e um tempo vivido, ambos povoados por duas dimensões que não dialogam: a dimensão da quantidade versus a da qualidade.

> Os diferentes olhares sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são outras tantas formas de mostrar o exercício original de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber (FERNANDES, 2008, p. 16).

Portanto, a criança enquanto aluno-sujeito aprendente na sua socialização escolar e autonomia é quase sempre orientada por um tempo controlado onde a natureza que lhe é própria não está presente.

No tempo das crianças… no tempo da fenomenologia

A fenomenologia, expressão atribuída a Hurssel, defende que podemos voltar "às coisas mesmas" colocando as representações (razão, crenças) em suspensão. O tempo da criança é neste contexto um tempo de manifestação das "coisas mesmas". O voltar às "coisas mesmas" é retornar ao original, ao inaugural, longe ainda do quadro racional.

A este propósito, Nietzsche (2012) vai criticar 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. Neste sentido, e ao contrário dos positivistas, faz o elogio ao fenomenológico, ao ser ontológico, à singularidade de cada um, à experiência do homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões, que acabam por ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. Através do mundo vivido entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo – o homem mostra-se. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. A ciência moderna surgiu para simplificar a realidade através da descrição exata e da diferenciação das coisas que percebemos no mundo. A ciência moderna mostra possibilidades de pensamento e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos a nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós.

Assim, a fenomenologia emerge como um método através do qual os sujeitos se descobrem como ser-no-mundo pertencentes a uma comunidade de sentidos e envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas, pré-reflexivas que, depois, darão razão e ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenómenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, que é fenomenológica e subjetiva.

A ciência parece ignorar a grandeza da subjetividade, do *eu* individual, da singularidade do corpo-sujeito e da cultura. Só acredita no mensurável, na regra e na generalização. Existe um mundo primeiro - o mundo da fenomenologia - como um primeiro viver e, depois, vem o mundo das ciências como o segundo modo de viver (Silveira & Camilo Cunha, 2014). A ciência nos faz crer que as coisas idealizadas são melhores do que as coisas percebidas por nós de forma direta e sentida. Mas a vida parece não ser assim, pois "… geometrizamos um objeto, acontecimento, facto… que foi uma vez percebido e sentido no mundo" (Sokolowki, 2004, p. 161). A ciência uniformiza e padroniza o conhecimento como conhecimento objetivo, esquecendo-se que somos singularidades corporais e existenciais que não se repetem e, como tal, não é possível estandardizar em ações, comportamentos e aprendizagens, afinal, como disse o poeta, "Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar" (Carlos Drummond de Andrade).

As coisas idealizadas (objetos, acontecimentos, factos), como são "perfeitas" à luz da razão (das quantificações, da geometria) tendem a ser iguais em todos os lugares em que se encontram, desconsiderando as diferenças e particularidades. Desta forma, entram em contraste com inúmeras variações que existem nas nossas perceções da realidade, com a realidade total e radical. Neste envolvimento, a fenomenologia vai reivindicar que as

ciências matemáticas, os números, as fórmulas não podem afirmar (unicamente e unilateralmente por si mesmas) a própria existência humana, posto que não se justificam por si só, senão pela presença intencional do homem. (Silveira & Camilo Cunha, 2014).

A fenomenologia estuda as coisas como elas são, tendo a sua própria precisão, assim como o tempo, a criança e o brincar, cada um em particular e no conjunto com suas precisões, no sentido do que é preciso (necessário!). É aqui que o tempo de *Kairós* e *Aeon* nos vão emprestar o "tempo de nós mesmos", um tempo de sermos como somos na mais profunda expressão de criação: "Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo" (Haddock-Lobo, 2012, p. 12).

Sem tempo para brincar: implicações na vida, na educação e na imaginação das crianças

Apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo pais e professores maximizam os tempos de modo a promover uma "criança organizada", aquela que parece ter todos os seus minutos programados produtivamente, o que, compulsoriamente, tem produzido crianças estressadas, deprimidas, fóbicas, ansiosas e 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 forçando-as a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades, principalmente cognitivas e esportivas. Nas escolas elas dispõem de agendas lotadas, as séries são inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos.

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia, brincadeira é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se de que a melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar. Colocar as crianças em *fast forward* é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco de se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. Mas, em contrapartida 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. 5-18).

Em seu livro clássico *Emile,* Rosseau escreveu: "A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso" (*apud* Hirsh-Pasek *et al.*, 2006, p. 6). Portanto a Educação de Infância deveria ser um período

para brincar e desenvolver relações afetivas com os pares. “Quando apressamos a aprendizagem, frequentemente tentamos ensinar coisas que fazem pouco sentido para a criança e que seriam melhor aprendidas num estágio posterior” (Idem, p. 36).

> Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade (...) O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (SARMENTO, 2004, p. 16).

Neste sentido, o tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz com capacidade de pressionar a vida humana como nunca antes, a ponto de atingir e interferir nas esferas de crescimento e desenvolvimento desde a mais tenra idade. A criança, por sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção aos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. A criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo:

> ... a criança contemporânea é afetada pelo meio no qual está inserida, e como passa a reproduzir um viver acelerado, revelando como a formação do inconsciente que se desenha nas vias da linguagem também é marcada pelo social. (KUNZ *et al.,* 2013, p. 125).

Brincar tem um papel fundamental na constituição social da infância da criança: é a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real, através da imaginação: “E o processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade” através de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência face às situações mais dolorosas da existência (Sarmento, 2004, p. 16).

A saga da “criança desordenada” de Walter Benjamin parece coadunar com essa perspetiva. O autor entende que para a criança “As coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho...” (Benjamin,

1992a *apud* Sarmento, 2004, p. 17). E há aí uma evidência da forma com que lida com o tempo cronometrado pelo relógio.

É no eterno recomeçar, segundo Benjamin (*apud* Sarmento, 2004, p. 18) que a criança constrói um caminho para se experimentar, cada vez mais intensamente os triunfos e vitórias, recriando sempre de novo as situações. O tempo recursivo é tanto sincrônico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrônico através da transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, começando tudo sempre de novo.

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, em seu devido tempo e por isso elas precisam ter experiências corporais. Elas sabem o que necessitam e o que devem fazer. A maneira como uma criança pequena resolve tarefas simples, é muito diferente de como um adulto o faria: elas precisam de tempo e experiência (Oaklander, 1980).

Neste contexto, Kunz (2001) refere que as crianças precisam de liberdade para brincar e se movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, etc. A criança vive assim num enclausuramento e sob constante controlo do adulto. Em nome do progresso o mundo é transformado e as crianças é que sofrem as maiores consequências: num mundo onde desaparece o contato com a natureza e a liberdade de brincar e se movimentar também diminuem as parcerias para tal, a saber, os amigos, os pais, os educadores e, com isso, uma consciência corporal e uma consciência social de si deixam de promover o verdadeiro potencial humano que cada criança é dentro de si. A corporeidade humana passa a ser avaliada no interior da escola como apenas capaz de guardar informações e os apelos emocionais, afetivos e de se movimentar deixam de ser prioridade. Os desejos, as vontades, os gostos, são subjugados em nome da antecipação do futuro da criança e o "aqui e agora" não mais importa. Nesta conduta Kunz (2007, s/p) sustenta: "Deveríamos esperar um pouco menos das crianças e amá-las mais".

Conclusão

A lógica da aceleração da infância faz muito pouco sentido e as suas implicações acabam por passar despercebidas, até porque não há tempo para se refletir sobre isso. Então, a formatação da Educação de Infância nos moldes da escolarização das crianças maiores atropela a essência da criança pequena: a conformação estrutural e temporal da educação de crianças pequenas, a exemplo dos "currículos" nas creches que se limitam ao aprendizado "sério" que as professoras transmitem, fazem com que a primeira coisa que as crianças veem quando chegam numa creche não são brinquedos e aparelhos para se

movimentar, mas sim salas de aulas! “O ‘tempo da criança’ não é respeitado e suas formas de dialogar com o mundo são ignoradas. A criança não tem tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente**,** sem se preocupar com os resultados do seu agir” (Kunz, 2007, s/p).

> Todo ser humano tem uma inerente necessidade de se movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a essa necessidade básica que realiza da melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança: impedir essa possibilidade é uma extração da vida sem morrer. (KUNZ & SIMON, 2014, p. 377).

Ainda neste sentido Kunz (2007) recusa que o “brincar didático” atenda às expectativas imanentes ao mundo da vida da criança, principalmente, porque é rigorosamente cronometrado e predeterminado pelos educadores desde o início até o final de sua execução. Além disso, é concebido pelo olhar futurista do adulto que propõe que o brincar deve estar a serviço de aprendizagens (com objetivos e estratégias bem definidos) que são exteriores à própria brincadeira naturalmente concebida pela criança. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento de seu tempo de brincar, seja pela supressão de sua liberdade. Quando na verdade

> 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).

Portanto, não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma e o tempo em que a criança brinca dependem do grau de complexidade social em que ela se insere na família e na Educação de Infância. O olhar do adulto sobre esta atividade merece a análise do fenômeno da perceção da criança, pois no tempo de brincar a criança expressa, simboliza e recria seu mundo interior e aquele que a cerca, dialogando de corpo inteiro, presente, “em ato encarnado e espiritualizado” (Camilo Cunha, 2006, 2009; Camilo Cunha & Gonçalves, 2015).

> Brincar não tem nada a ver com o futuro. Não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem a sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 232).

Em nome da organização de seu dia-a-dia e da obrigação de competência de ofício de aluno as crianças quase não brincam na escola e suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia digital: há um excesso de escolarização em detrimento da atividade lúdica, o que ilustra a sobrepujança do estatuto de aluno sobre o estatuto de criança. Regular o tempo de brincar reprime a intencionalidade criativa e autônoma da criança.

Para aprender e ser criativa no seu brincar e se movimentar as crianças não precisam que lhe digam o que façam nem tampouco quando o façam, basta que se lhe permita que constituam sentidos e significados naquilo que realizam livremente. Sendo assim, o momento de brincar não corresponde ao tempo do cronos do relógio, mas sim ao *tempo vital.*

Referências bibliográficas

Benito, A. (2008). La invencion del tiempo escolar. In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola.* Porto: Profedições, Ida. pp. 33-53.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas: Unicamp, Nº 19. pp. 20-28.

Camilo Cunha, A. (2006). "Mais" protestantes e "Menos" católicos, In B. Pereira & G. Carvalho (Orgs.). *Atividade física, saúde e lazer – A infância e estilos de vida saudável.* Porto: Lidel. pp. 186-190.

Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. pp. 80-86.

Camilo Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos.* Santo Tirso: De Facto Editores.

Correia, A. C. (2008). Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). In R.

Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola.* Porto: Profedições, Ida. pp. 122-137.

Diáz, J. M. (2008). La jornada escolar en españa (1838-2008). In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola.* Porto: Profedições, Ida. pp. 55-73.

Elias, N. (1998). *Sobre o tempo.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Fernandes, R. (2008). A borboleta e o tempo escolar, In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola.* Porto: Profedições, Ida. pp. 17-31.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Fiker, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.

Haddock-Lobo, R. (2012). *Os filósofos e a arte.* Rio de Janeiro: Rocco.

Hawking, S. (1994). *Breve história do tempo: do "big bang" aos buracos negros.* Tradução de Ribeiro da Fonseca. (3ª. Ed.) Lisboa: Gradiva.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Eyer, D. (2006). *Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar.* Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva.

Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª Ed.) Rio de Janeiro: Record.

Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia.* São Paulo: Palas Athena.

Nietzsche, F. (2012). *A Gaia ciência.* São Paulo: Companhia das Letras.

Kunz, E. & Simon, H. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 01, pp. 375-394.

Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F.E. Caparróz (Orgs.). *Educação física escolar: Política, investigação e intervenção.* Proteoria: Vitória. pp. 57-64.

Kunz, E. (2007). *Brincar e se-movimentar: Fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança.* Texto eletrônico [não publicado].

Kunz, E., Staviski, G. & Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis: v. 35, n. 1, pp. 113-128.

Oaklander, V. (1980). *Descobrindo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.* São Paulo: Summus.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, In M.J. Sarmento & A.B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas sobre a infância e educação.* Porto: Edições ASA. pp. 9-34.

Silveira, L. & CAMILO CUNHA, A. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido.* Santo Tirso: De Facto Editores.
Sokolowki, R. (2004). *Introdução à fenomenologia.* São Paulo: Edições Loiola.

Agradecimento
CAPES - Brasil - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Cilene Nascimento Canda[238], Leila da Franca Soares[239]

Introdução

Observa-se a existência de um crescente número de estudos na área das Ciências Humanas os quais dialogam sobre o conceito do jogo de faz de conta, embora seja, ainda, pouco aprofundada a discussão sobre a sua importância para a educação da criança. É preciso reconhecer alguns pesquisadores que contribuem para o fortalecimento do diálogo sobre as concepções do brincar, considerando os campos da Filosofia, Psicologia, Socioantropologia, Pedagogia, Artes Cênicas, Psicanálise.

Sabe-se que os avanços em relação à importância do brincar nos espaços educacionais para a primeira infância foram fortalecidos, de algum modo, pelas conquistas alcançadas em relação aos conceitos de criança e de infância. Sem dúvida, compreender a criança como "sujeito histórico, de direitos e [...] produzindo cultura" (BRASIL, 2010), assim como a sua infância atrelada ao tempo histórico e social em que esta vive, implica reconhecer também as mudanças significativas para as práticas pedagógicas que disso decorrem.

É nesse contexto que o presente estudo, de cunho teórico-reflexivo, se insere, participando do debate sobre a infância como categoria social e a criança como ator social, portadora de direitos e produtora de cultura, e visando compreender algumas peculiaridades da formação do imaginário da criança, tendo como campo de referência a discussão sobre cultura lúdica infantil. Nesse cenário, destacamos como objeto específico deste estudo a compreensão sobre a importância do faz de conta na infância, enquanto atividade fundamental para o enriquecimento do imaginário, da criatividade, do fortalecimento dos vínculos afetivos e como ação propulsora do desenvolvimento de múltiplas linguagens (oral, corporal, visual, escrita, dramática, sonora, musical).

[238] Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. BRASIL. Email:cilenecanda@yahoo.com.br

[239] Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. BRASIL. Email:leilafrancas@gmail.com

A discussão está organizada nas seguintes partes constitutivas: 1. A presente introdução, 2. Jogo de faz de conta: o que é isso mesmo?, 3. Diálogos entre diferentes áreas do conhecimento sobre o faz de conta, 4. O jogo dramático como recurso pedagógico e 5. Articulando ideias a partir da formação docente. Dessa maneira, nosso propósito é oportunizar reflexões sobre o jogo de faz de conta, ressaltando o seu conceito, suas diversas teorias e concepções, bem como a sua importância para a Educação Infantil.

Jogo de faz de conta: o que é isso mesmo?

Certamente, já fomos surpreendidos pelas cenas de crianças brincando de ser pai, mãe, professor(a), personagens infantis, animais ou, ainda, transformando vassouras em meios de transporte, pedrinhas em alimentos etc. Essas cenas são possíveis de serem observadas, devido a um avanço em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a aquisição da capacidade de representação. Essa conquista, vale ressaltar, é condição para o jogo simbólico[240], porém não é a única. Vejamos, a seguir, uma forma de ampliar e aprofundar sobre essa questão.

Primeiramente, é importante definir o conceito de representação que, segundo Ferreira (2010, p. 658), pode ser entendido como:

> 1. Ato ou efeito de representar(-se). 2. Exposição escrita de motivos, queixas, etc. 3. Coisa que se representa. 4. Conjunto de representantes (políticos, esportivos, etc); delegação. 5. Aquilo que a mente produz, o conteúdo concreto do que é apreendido pelos sentidos, a imaginação, a memória ou o pensamento.

Desse modo, tomando por base as acepções apresentadas, acima, por Ferreira (2010), ressaltamos a quinta definição para o presente estudo, por considerar a representação como produção da mente, por meio do que é captado pelos sentidos e elaborado pela imaginação, memória e pensamento. Isto porque, ao operar estas três formas complexas de inteligência, a criança constrói um mundo imaginário regido por leis próprias e insere-se no mundo do faz de conta, da fantasia, para compreender melhor sobre si e sua realidade, interagindo com os sujeitos e objetos de conhecimento ao seu redor.

A criança adquire a capacidade de representação, fundamental para a viabilização do jogo de faz de conta, aproximadamente, aos dois anos de idade, e, quando, então, já,

[240] Entendido, nesse texto, como jogo de faz de conta, brincar e brincadeira de faz de conta.

pode evocar algo ou algum objeto, sem que este esteja presente concretamente. Quanto a esta capacidade de representação pela criança, Piaget (1983, p. XIV) afirma que:

> [...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho, e sobretudo, a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. [...] implicando, portanto, uma modificação qualitativa na estrutura.

Com esta aquisição cognitiva, a criança é capaz de ultrapassar as brincadeiras de caráter apenas imitativo, para experimentar outras, permeadas de imaginário, ou seja,

> [...] Se antes ela brincava de apenas empurrar um carrinho ou balançar um berço com um bebê, agora, é possível seguir viagem com o carrinho e fazer de conta que as pessoas que estão dentro dele chegam a algum destino e vivem uma história por lá [...] (SOARES, 2007, p. 28)

Dessa forma, não restam dúvidas de que a capacidade de representação é fundamental para que a criança produza o jogo simbólico. E a ampliação da capacidade de representação depende muito das oportunidades sociais e culturais vivenciadas pela criança. Para compreendermos melhor este campo, ressaltamos algumas contribuições feitas por Vygotsky (2009, p. 11), respaldadas na psicologia, sobre o conceito de imaginação:

> A psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente. [...] Mas em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida

> em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação.

É exatamente neste ponto que podemos avançar sobre outro elemento fundamental para a realização do jogo simbólico: se a criança necessita da imaginação para realizar uma atividade criadora (nesse caso específico, a brincadeira de faz de conta), certamente, os elementos que estão contidos nessa cena brincante estão impregnados de cultura. Essa produção nos fornece indícios das experiências, dos sentimentos, dos questionamentos, das elaborações experimentadas pela criança, provenientes da sua interação com os sujeitos e objetos que a rodeiam. Quanto mais for oportunizada à criança espaços e tempos pedagógicos que provoquem a criação e a invenção, maior será o seu potencial imaginativo e cognitivo.

O jogo de faz de conta é, portanto, fundamental para a leitura de mundo pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais e à ampliação do repertório simbólico e lingüístico indispensável à participação da vida em sociedade. Japiassu (2007, p. 31) ajuda-nos a entender melhor tal questão:

> A brincadeira do fazer-de-conta, por ser uma atividade que não prescinde do uso da imaginação, contém já, em si mesma, pelo menos uma regra: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e das relações sociais representados cenicamente. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no faz-de-conta de tal maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, aos parceiros de brincadeira e às suas ações sejam "verossímeis", isto é, adequados a uma determinada matriz de atuação cultural, ou seja, pareçam "verdadeiros.

Por meio da ação do faz de conta, a criança utiliza informações da realidade, recria fatos e representa cenicamente (com corpo, voz, diálogos, animação de objetos), para melhor compreender a sua realidade e construir significados culturais. Com efeito, para que este tipo de brincadeira se consolide, é importante garantir à criança o espaço de acolhimento de sua expressividade e da vivência de sua ludicidade, ou seja, da qualidade da experiência vivida de forma plena e integrada (LUCKESI, 2000), em suas formas de ser, sentir, pensar e agir.

No campo das estudos da ludicidade, destacamos os estudos de Kishimoto (2011, p. 43-44) por acrescentarem algumas considerações importantes a respeito da brincadeira

de faz de conta e nos esclarece quanto a outros elementos relevantes para o seu entendimento. Vejamos o que a autora afirma:

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras.

Certamente, a brincadeira de faz de conta marca um avanço em relação às possibilidades de interação, pela criança, com os adultos, seus pares semelhantes e os diversos objetos disponíveis no social. Compreender sobre a sua contextualização também aponta várias possibilidades de propostas significativas para a Educação infantil. Vejamos, adiante, como podemos avançar nesse sentido, primeiramente travando um debate interdisciplinar sobre o assunto, para posteriormente, avançarmos na discussão no ponto de vista das práticas educativas para a infância.

Diálogos entre diferentes áreas do conhecimento sobre o faz de conta

Para tecermos um debate interdisciplinar acerca do faz de conta, iniciaremos com os estudos de Brougère (1998), referendados no campo da socioantropologia, que situam o brincar como um conjunto de significações construído culturalmente por aquele que participa do momento da interação lúdica e também como um modo de compreensão sobre a vida social. Ao brincar de faz de conta, a criança se apropria de elementos da cultura para construir respostas sobre as relações sociais (mãe e filho, pai e filho, professor e aluno), em suas diversas formas de significação. É o sujeito que fornece sentido à brincadeira, alimentando o seu repertório de significados sobre o social.

Dessa maneira, é possível compreender que o brincar e a cultura são formas sociais entrelaçadas, apesar da brincadeira poder se apresentar de modos variados em sociedades com valores e práticas cotidianas distintas. A "cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível" (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Assim, para brincar, é necessário levar em consideração as regras do jogo, implícitas ou explícitas

e a necessidade do consenso entre os que brincam, considerando a escolha, o local, o momento e o modo da brincadeira.

Do ponto de vista psicanalítico, a fantasia é a "representação [...] que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada". (CHEMAMA (1995, p. 70-71). Desse modo, podemos dizer que a criança, ao eleger os personagens para fazer parte do seu jogo simbólico, certamente, não o faz por acaso, atua criando um disfarce para a realização de um desejo. É nesse contexto que compreendemos o brincar de faz de conta como recurso imaginário da criança. Ao longo da constituição da subjetividade, segundo Soares (2007, p 31)

> [...] a criança depara-se com perguntas a respeito da sua origem e segue formulando hipóteses sobre: "De onde eu vim?" "Como nasci?" (que levam à construção de teorias sexuais); "Quem sou eu?" "Como me reconheço? (que se referem à filiação e à identificação)"; O que é ser menino(a)?" ; " O que o menino tem que a menina não tem? (que dizem respeito à diferença sexual). Na tentativa de responder a si própria, ela utiliza o imaginário como recurso, ou seja, através dele é possível elaborar tentativas de respostas destituídas ainda de cientificidade, numa lógica de pensamento que, por enquanto, lhe é inacessível.

É nesse cenário que fazemos referência a Molina (1996, p.16-17), pois a autora ressalta que os jogos do "Fort – da"[241], os corporais e de esconde-esconde; os objetos transicionais[242], as brincadeiras de cair, a repetição no brincar e no desenho; os amigos imaginários e a identificação imaginária com heróis e super – heróis; os cantos e contos infantis; o fascínio por ouvir o relato sobre sua história e manuseio dos álbuns de fotografias e filmes sobre sua vida etc.; as teorias sexuais infantis, os medos e as fobias, assim como, a mentira, os devaneios e a invenção de histórias, são recursos utilizados pelas crianças, na tentativa de encontrar e elaborar as questões que se fazem sobre a realidade.

[241] Uma criança de 18 meses [...] tinha o hábito de atirar para longe de si os pequenos objetos que estivessem ao alcance das mãos, pronunciando o som prolongado o-o-o-o, que constituía um esboço da palavra *fort* ("longe", em alemão). [...] Freud observou , [...]. Tendo na mão um barbante atado a um carretel, a criança atirava o carretel para fora do berço, pronunciando o mesmo som o-o-o-, e depois puxava-o habitualmente para si, exclamando: "*Da*!" ("aqui, em alemão). Freud [...] compara esse jogo com a situação em que se encontrava, na época, a criança. Sua mãe ausentava-se por muitas horas, mas a criança nunca se queixava disso, mas na verdade sofria bastante, pois era muito apegada à mãe [...]. O jogo reproduzia o desaparecimento e o reaparecimento da mãe.(CHEMAMA, 1995; p.82).

[242] Segundo D.W. Winnicott, primeiro objeto material que o lactente possui, que, no entanto, este não reconhece como pertencente à realidade exterior, embora não faça parte de seu próprio corpo (CHEMAMA, 1995; p.219).

É através da fantasia que a criança encontra a via possível de responder sobre os seus enigmas, já que não consegue, ainda, explicar as questões sobre a sua origem e a sua realidade por outros meios possíveis para o adulto. Então, ela adentra o mundo fantástico para vestir-se da pele dos personagens, munir-se dos artefatos e apropriar-se de determinados enredos, por escolha, mesmo que existam explicações de ordem inconsciente.

Vale ressaltar que o trânsito entre a fantasia e a realidade é um movimento próprio da criança. Ela pode repetir essa ação quantas vezes forem necessárias e sabe que o mundo fantástico é regido pela sua própria regra, enquanto no mundo social ela precisa atender e seguir modos de conduta exigidos pelo adulto ou por crianças maiores. Dessa maneira, a criança consegue, através do imaginário, compreender a sua realidade, elaborando teorias sobre sua trajetória desde o nascimento, experimentando, primeiramente, na ação; ou seja, ela poderá brincar de que está grávida e falar a respeito do que está construindo sobre si mesma, sobre sua origem, utilizando-se do imaginário.

Já do ponto de vista pedagógico, inúmeras correntes teóricas apontam a necessidade da criança brincar livremente, interagindo, inventando, construindo questionamentos, hipóteses e outras estratégias ligadas ao pensamento-ação. Para a Pedagogia, a primeira infância é o tempo de observação, apropriação e intervenção no mundo de forma corporal, sensorial; é o início do processo de socialização para além do vínculo familiar, de aprender a conviver e de se relacionar; de ativação do pensamento, de desenvolvimento da oralidade e da representação em diversas formas de linguagem.

No campo da Educação Infantil, especificamente, este tipo de trabalho de cunho ludo-sensível é fundamental para ampliar, inclusive, as esferas do desenvolvimento corporal-cognitivo infantil. No trabalho pedagógico centrado na imaginação e na criatividade, o faz de conta assume um lugar importante para o desenvolvimento do pensamento simbólico da criança. Porém, o brincar de faz de conta, considerado como produção imaginária da criança, ainda é pouco difundido no campo da pesquisa e da formação de professores. Dessa forma, muitas vezes, ocupa o lugar do espontaneísmo, sem uma reflexão acerca da mediação lúdica do educador. A formação docente pouco enfatiza que, ao brincar de faz de conta, a criança reelabora a experiência vivida, ativa a imaginação criadora, atribui significação cultural a fatos vivenciados, dentre outros benefícios.

Compreendemos que os saberes de natureza lúdica e cultural são fundamentais para a formação/atuação docente, mas nem sempre são contemplados em cursos de formação inicial e continuada de professores. A respeito disso, D'ávila (2014, p.96) endossa a

necessidade de um tipo de ação docente centrado na ludicidade e nos saberes sensíveis do educador e salienta que:

> Como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Com base no exposto, consideramos que o faz-de-conta infantil é recurso significativo na mediação pedagógica de forma lúdica. Ao tecer reflexões sobre o papel e o lugar ocupados pelo professor na mediação da produção imaginária pela criança, concordamos que "os saberes didático-pedagógicos, nessa perspectiva, não prescindem do saber ludo-sensível". (D'ÁVILA, 2014, p. 96).

Diante do exposto, já é possível articular, agora, a compreensão sobre o faz de conta com estudos na área das Artes Cênicas, especificamente, na Pedagogia do Teatro, pois o jogo dramático e teatral é capaz de fornecer respaldo teórico-metodológico ao educador no desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizam o imaginário e a representação cênica.

Nesse debate, o lúdico é situado como instância pedagógica privilegiada na Educação Infantil, por ser experiência de produção de sentidos e por oferecer benefícios para o desenvolvimento dos níveis cognitivos, simbólicos e sensíveis da criança. A posição ocupada pelo professor, no momento do faz de conta produzido pela criança, define-se pelo fato de ser aquele que media e enriquece a experiência imaginativa e simbólica. Em alguns momentos ele precisa observar como a criança brinca, como estabelece relações com outras crianças, com o espaço, com os objetos e brinquedos; porém, em outros, é necessária a sua participação efetiva, no estímulo à criação.

Nesse campo reflexivo, destacamos que o papel do educador na mediação do jogo de faz de conta emerge sob três formas primordiais: a) a observação, o acompanhamento e o registro deste tipo de ação imaginária produzida pela criança; b) a interação com a criança, de modo a incentivar a sua imaginação; c) mediação por meio do jogo dramático infantil. Vale salientar que estas três formas de atuação pedagógica se integram e se complementam a todo tempo.

Reverbel (1997) atribui ao teatro um papel relevante na formação simbólica das crianças e a partir do jogo cênico, elabora uma série de observações, jogos teatrais e atividades de expressividade dramática direcionadas à pré-escola. Além disso, por meio do jogo dramático, a autora sistematiza atividades para desenvolver a auto-expressão da criança, oferecendo-lhe oportunidades para ampliar as suas formas de relacionamento, imaginação, observação, percepção e incentivar a espontaneidade. Assim, através do jogo,

> [...] a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL, 1997, p.35).

É possível observar uma série de jogos sistematizados, pela autora, intitulada por "atividades globais de expressão", que se destina a estimular uma ação dramática, podendo ser experienciada a partir de elementos musicais e corporais, de mímica, de uma história literária contada, além de outras formas de mediação lúdica que possam viabilizar um contexto propício à externalização do pensar imaginativo e do jogo de faz de conta. Vale salientar que a obra de Reverbel é constituída por um material claro e objetivo, direcionado ao educador com objetivos pedagógicos que visam promover a capacidade expressiva e a formação simbólica das crianças.

Diversos são os jogos e os meios de incentivar a imaginação individual e coletiva da criança, como, por exemplo, as propostas que priorizam o animismo, nas quais as crianças são convidadas a imitar os modos de andar, emitir som e de interagir dos animais. Essas situações, que envolvem a expressividade do corpo, da sensorialidade, da musicalidade, tendem a enriquecer o repertório de informações que alimentam o imaginário infantil.

Os estudos de Lopes (1989) também contribuem para a ampliação do repertório teórico-metodológico dos professores da Educação Infantil. Para a autora, o jogo dramático cria uma atmosfera fictícia de realidade, com regras próprias, por meio do qual a criança é estimulada pelo educador a jogar e a passar de uma etapa de invenção individual para a de criação coletiva. No caso específico deste texto, vale salientar que o jogo dramático infantil, enquanto ação indutora do faz de conta, é raramente estudado nos cursos de licenciatura em pedagogia, assim como o repertório ludo-sensível dos professores tende a ser limitado em relação às demandas cotidianas da Educação Infantil.

Articulando ideias sobre a formação docente

Convém sinalizar a formação docente como um processo que exige reflexão permanente e coerente em relação à construção de práticas pedagógicas que dêem conta da especificidade do trabalho docente em instituições de Educação Infantil. Nesse caso, os cursos esporádicos de formação docente não se desdobram em avanços significativos, pois, segundo Kramer (2006), estes não garantem o direito do educador à formação e nem incidem diretamente no plano de carreira docente. É importante assegurar o espaço/tempo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia para a experiência de ludicidade e de apreciação dos seus modos de produção imaginária e simbólica pela criança.

Apesar do aumento das pesquisas na área de práticas pedagógicas para a infância, nem sempre a prática docente converge para garantir a formação integral, com ênfase na ludicidade. A formação inicial e continuada (ou em exercício) de professores e gestores da Educação Infantil é um desafio que exige a ação conjunta entre sistema de ensino, escolas, universidades, famílias e políticas públicas. Ainda é comum encontrar professores sem formação superior em creches e pré-escolas públicas, comunitárias e privadas, evidenciando o descrédito em relação à qualidade de atendimento à primeira etapa da Educação Básica.

De um modo geral, os cursos de formação de professores no âmbito acadêmico tendem a reproduzir modelos clássicos de educação, com métodos ultrapassados e demasiadamente teóricos (DÁVILA, 2014). A dimensão ludo-sensível da formação docente ainda é pouco investida em grande parte dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras.

Enfim, o faz de conta pode ser praticado de forma livre, quando este surge entre os dois e três anos de idade, como ação brincante individual, mas pode ser também mediado e incentivado por meio da mediação lúdica do professor. A partir dos quatro anos, a criança começa a criar situações em grupo e o papel do educador é propor situações imaginárias ao grupo, estimulando a criação coletiva das crianças.

O imaginário é a principal via de ativação dos mecanismos sensíveis-cognitivos da criança. Dessa forma, é urgente a ampliação de espaços de troca de conhecimentos, de vivência e de ampliação do repertório ludo-sensível, responsável pela base do trabalho de mediação lúdica pelo educador. O trabalho pedagógico mediado pelo jogo de faz de conta apresenta grandes contribuições para o entendimento de como a criança elabora o pensamento e representa em ação imaginária, além de vislumbrar como este processo pode ser enriquecido e ampliado.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2010.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática lúdica:** saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. In: Revista Entreideias. Salvador, v.3, nº2, p. 87-100. Jul a dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola:** pesquisa, docência e prática pedagógica**.** Campinas: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** Educação Infantil é fundamental. In: Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 27, nº 96- Especial. p. 797-818, out, 2006.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MOLINA, Silvia. A pequena criança da psicopedagogia inicial. **Escritos da criança**, Porto Alegre, n. 5, p. 15-20, 1998.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. **Os Pensadores**, 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, Leila da Franca. **Quem tem medo do lobo mau?** um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VYGOTSKY, Lev S.. **A imaginação e a arte na infância.** Rio de Janeiro: Relógio d'agua, 2009.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA ZONA DA MATA NORTE, PERNAMBUCO-BRASIL

Isadhora Araújo Lucena Silva[243], Maria de Fátima Gomes da Silva[244]

Introdução

Esta investigação que está subordinada ao tema o papel das brincadeiras na formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco-Brasil, consiste num recorte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco – Brasil e que originou-se da necessidade de investir na formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva do brincar, tendo em vista o desenvolvimento integral de crianças nessa fase.

Quanto à organização textual deste artigo, reflete-se, num primeiro momento, sobre a formação continuada na perspectiva do brincar e sobre as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária para o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil. Em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, analisam-se os dados e apresentam-se as conclusões a que se chegou com este estudo.

Formação continuada na perspectiva do brincar: contribuições para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil

Neste item deste trabalho, reflete-se sobre a formação continuada na perspectiva do brincar considerando as contribuiçoes desta para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. E nessa perspectiva, afirma Maluf (2012) que o brincar enquanto processo promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. É preciso entender o brincar como uma atividade fundamental à prática pedagógica de professores da Educação Infantil, uma vez que esse primeiro nível de educação consiste numa fase da

[243] Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: isadhoralucena@gmail.com
[244] Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: fatimamaria18@gmail.com

vida em que a criança começa a construir o conhecimento que irá alicerçar a sua trajetória escolar e humana.

Nessa ótica, a fomação continuada no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada traz no Art. 3 a compreensão da formação continuada como uma componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, "para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica" (LUCKESI, 2014, p.14). Ainda sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, esta em seu Art. 16, refere que a formação continuada tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Isto é, a formação continuada deverá fazer parte da trajetória profissional do professor, sendo essencial a reflexão no aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática pedagógica. É no quadro dessas ideias que Falsarella (2004), compreende a formação continuada como uma proposta intencional e planejada que visa a mudança da prática por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo e conclui que esta deve motivar o professor a ser um agente ativo que pesquise a própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade educacional.

A formação continuada na perspectiva do brincar corresponde, de certa forma, ao direito que a criança tem de brincar na escola. Atualmente percebe-se a ausência de práticas brincantes nas salas de aula, fato que, infere-se, pode estar a ser desencadeado pela carência de conhecimentos teóricos e práticos dos professores sobre metodologias de inserção de brincadeiras na prática docente. A esse respeito refere Maluf (2012) que, "é rara a escola que investe neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ela ou é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo" (p.28). Dessa forma, urge a introdução do brincar no âmbito da formação continuada de professores sob diversos matizes, ou seja, o brincar como fomento ao divertimento e a busca do prazer pelo estudante, o brincar como algo que beneficia o aprendizado escolar e o brincar como um mecanismo para o desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, ressalta-se que a formação continuada na perspectiva do brincar deve fundamentar-se na necessidade de formar profissionais capazes de vislumbrar o brincar como eixo norteador de sua prática pedagógica, uma vez que é a partir do brincar que a criança alcança com naturalidade o desenvolvimento integral e aprende.

Contribuições de uma Brinquedoteca Universitária para o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil

Na sequência destas reflexões sobre a importância da formação continuada de professores da Educação Infantil que tenha como eixo o brincar, alude-se também à relevância da brinquedoteca universitária como um espaço criativo, divertido e envolvente que favorece o brincar e promove a interação social entre as crianças. Os objetivos de uma brinquedoteca universitária são inúmeros. No entanto, Maluf (2012) refere que este espaço pode proporcionar infinitas possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, uma brinquedoteca universitária, segundo Maluf (2012), poderá se constituir num espaço para brincadeiras em que as crianças possam desenvolver a psicomotricidade, a cognição, a afetividade, a autonomia, a criatividade, a cooperação, para além de favorecer o equilíbrio emocional. É, portanto, sob esse viés que se fala da brinquedoteca universitária como um espaço de estímulo, aprendizagem e prazer infantil neste trabalho.

Ressalta-se que uma brinquedoteca universitária, para além de ajudar no desenvolvimento integral da criança, tem por objetivo formar profissionais que valorizem a brincadeira e invistam em pesquisas que tenham o brincar como eixo principal. Sob este ponto de vista, Kishimoto (2011) salienta que um fator que contribui para a expansão de equipamentos lúdicos e a inserção de brinquedotecas universitárias baseiam-se na "[...] necessidade de formação de quadros profissionais para implementar o brincar" (p.23). Convém sublinhar que uma brinquedoteca universitária poderá contribuir significativamente com a formação inicial e continuada de professores, possibilitando-lhes uma compreensão mais densa do brincar para o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem da criança.

A propósito do desenvolvimento integral e do processo de aprendizagem da criança, Gimenes e Teixeira (2011) referem que a atual perspectiva sobre as atividades lúdicas, mais especificamente sobre brinquedos, brincadeiras e brinquedotecas, leva profissionais da educação a incentivar a prática desse universo como uma forma de facilitar o desenvolvimento infantil e de proporcionar a aprendizagem em elevado nível de qualidade. Nesse sentido, é de referir que o debate sobre o brincar no âmbito da brinquedoteca universitária tem tido grande relevância nas formações continuadas de professores que identificam a brinquedoteca universitária como um ambiente propício para a formação de professores e para desenvolvimento da integral da criança, como também, para o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, recorre-se mais uma vez a Maluf (2012) quando esta

refere que o brincar, "ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social "e se constitui num "meio de aprender a viver e não um mero passatempo" (p.17).

Diante destas considerações sobre as contribuições da brinquedoteca universitária para o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil, ressalta-se que a vivência em brinquedotecas universitárias favorece as diversas possibilidades de crescimento e amadurecimento físico, intelectual, social e cultural da criança. Ou seja, o brincar ajuda o desenvolvimento integral da criança e contribui para o processo de aprendizagem, isto é, a criança ao brincar aprende e descobre algo inusitado.

Procedimentos metodológicos

No que toca às opções metodológicas, fez-se opção neste estudo pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Trata-se, pois, de um estudo realizado em parceria com seis municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco- Brasil. Os sujeitos desta investigação foram 174 professores da Educação Infantil dos municípios parceiros. A recolha de dados foi realizada por meio de oficinas pedagógicas, prioritariamente. Para além das oficinas pedagógicas, foram utilizados outros instrumentos, como a observação participante e a entrevista semiestruturada. No entanto, para este recorte da pesquisa aqui apresentado, optou-se por analisar as oficinas realizadas com os professores que tiveram como eixo principal o aprender brincando. Com relação à análise dos dados, refere-se que esta foi realizada por meio da análise de conteúdo numa perspectiva analítico-descritiva.

Oficina pedagógica como método de para a recolha de dados

Este estudo teve como principal instrumento de coleta de dados a oficina pedagógica. Vieira (2012), define que em uma oficina pedagógica as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática. Nas oficinas pedagógicas, a primazia sempre é da ação, no entanto, esta não desmerece a teoria.

Para realizar as oficinas pedagógicas nesta pesquisa foi utilizada a dinâmica de atuação docente defendida por Delizoicov e Angotti (2007), a qual é caracterizada por momentos pedagógicos desenvolvidos e que têm ampla aproximação com as etapas da pesquisa-ação, a qual foi uma opção metodológica proposta para esta pesquisa. A dinâmica de atuação docente defendida por Delizoicov e Angotti obedece às seguintes etapas apresentam-se abaixo:

- Problematização inicial: a meta é problematizar o conhecimento exposto pelos participantes, por meio de situações significativas. Proporcionar a curiosidade para que aconteça a aquisição de novos conhecimentos;
- Organização do conhecimento: parte dos conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial, gerando uma compreensão cientifica das situações problematizadas;
- Aplicação do conhecimento: a meta pretendida é capacitar ao emprego dos conhecimentos. Leva à ação.

Deste modo, as oficinas pedagógicas aqui realizadas exigiram um planejamento sistemático, uma vez que na metodologia de Delizoicov e Angotti acima referida, é exigido que as atividades sejam divididas em etapas.

Uma análise sobre o papel das brincadeiras nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil

Neste ponto deste artigo procede-se a uma análise sobre o papel das brincadeiras nas práticas pedagógicas de quatro professoras da Educação Infantil de um dos municípios que firmaram parceria no âmbito desta investigação com a Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, tendo em vista a criação de uma brinquedoteca universitária que possa servir de *lócus* futuramente para a oferta de formação continuada para esses professores. Ressalta-se que para a obtenção dos dados que ora serão aqui analisados, recorreu-se a um questionário por inquérito, de caráter exploratório, que teve por objetivo identificar o papel das brincadeiras nas práticas pedagógicas das citadas professoras que aqui serão identificadas como professora 1, professora 2, professora 3 e professora 4. Uma das questões feitas no âmbito do questionário supracitado teve a ver com o que ora se reflete, ou seja, indagou-se às professoras sobre o papel das brincadeiras em suas práticas pedagógicas. E ao serem questionadas, as professoras se posicionaram da seguinte forma:

> "A gente planeja a aula e dentro do conteúdo que for ser trabalhado, é que a gente vai proporcionar a ele uma brincadeira", (professora 1).
>
> "Trabalhamos com o brincar, todo conteúdo que a gente faz tem que brincar, porque brincando a gente percebe que o aluno aprende mais, porque ele é criança", (professora 2).
>
> "A gente não deve brincar só por brincar. Brincar para ensinar, ter um objetivo", (professora 3).

> “Poderia trabalhar as quantidades das bolas, as cores, tamanhos, maior, menor, formatos”, (professora 4).

Constata-se nos discursos das professoras acima referidas, a presença da brincadeira dirigida nas práticas pedagógicas por elas desenvolvidas. Observa-se ainda que o brincar em suas práticas pedagógicas parece ter o papel de proporcionar às crianças o conhecimento de conteúdos programáticos e o desenvolvimento de aspectos físicos, psicológicos e sociais, conforme identifica-se nos discursos a seguir transcritos: “a gente planeja a aula e dentro do conteúdo que for ser trabalhado, é que a gente vai proporcionar a ele uma brincadeira”, “Trabalhamos com o brincar, todo conteúdo que a gente faz tem que brincar, porque brincando a gente percebe que o aluno aprende mais, porque ele é criança”, “A gente não deve brincar só por brincar. Brincar para ensinar, ter um objetivo”, “Poderia trabalhar as quantidades das bolas, as cores, tamanhos, maior, menor, formatos”.

Registra-se nos discursos das professoras investigadas que o brincar tem um papel importante, mas que, no entanto, está sempre associado à inserção dos conteúdos programáticos. Infere-se que esta forma de percepção das professoras sobre o papel das brincadeiras em suas práticas pedagógicas assemelha-se a uma “[...] metodologia empregada: aprendizagem dirigida, com informações e explicações do professor ou da ação da criança, visando à descoberta, por meio de brincadeiras” (BRUNER 1987, apud, KISHIMOTO, 2011, p.144).

Ressalta-se, pois, que um dos objetivos que o educador persegue quando insere brincadeiras na rotina pedagógica diária, por meio do brincar dirigido, é o “[...] acesso à aprendizagem de conhecimentos específicos que cada área propõe. Assim, pode ensinar conteúdos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências” (TEIXEIRA, 2012, p. 77). Tal ação promove, de fato, a inserção de conteúdos programáticos associados a vivências lúdicas que ajudam as crianças a aprender brincando.

Relativamente à vivência de brincadeiras, refere Fortuna (2011) duas dimensões do brincar, ou seja, o brincar para a aprendizagem em geral e o brincar para a aprendizagem de conteúdos, E neste sentido, afirma que o brincar possibilita à criança,

> Cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prevê, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. (FORTUNA, 2011, p.82)

Reitera-se que o brincar dirigido favorece o ensino de conteúdos programáticos e proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para aprendizagem geral. Desta maneira, infere-se que as professoras investigadas compreendem a função das brincadeiras apenas como recurso didático para o ensino de conteúdos. Contudo, é de referir que o brincar dirigido deve ser entendido como uma prática pedagógica que para além de estimular a aprendizagem conteúdista, exercita o desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, verificou-se que o lugar das brincadeiras nas práticas pedagógicas das professoras sujeitos desta pesquisa, está sempre determinado pela necessidade que as professoras têm de ministrar os conteúdos programáticos. Observou-se no discurso das professoras que estas parecem não compreender que a brincadeira conforme refere Vygotsky (2007), proporciona à criança a superaração a sua própria condição no presente a faz desafiar seus próprios limites, ações e pensamentos. Ou seja, o brincar para além de favorecer a aprendizagem de conteúdos, proporciona habilidades e competências à criança. O brincar deste modo, tem um papel bastante relevante nas práticas pedagógicas, uma vez, quando os professores fazem uso do brincar em suas práticas pedagógicas, passam a compreender que a brincadeira é uma ação capaz de desenvolver aspectos importantes e experiências estimulantes conduzem à criança a uma aprendizagem integral e a práticas inovadoras.

Aprender brincando: um relato de oficinas pedagógicas realizadas com professores da Educação Infantil de municípios da Zona da Mata Norte no estado de Pernambuco-Brasil

Na sequência desta análise dos dados, faz-se um relato de uma das oficinas pedagógicas realizadas com professoras de um dos municípios parceiros, as quais tiveram como tema o aprender brincando. Salienta-se que as oficinas realizadas foram baseadas na dinâmica de atuação docente defendida por Delizoicov e Angotti (2007), que foi anteriormente referida e que obedece às seguintes etapas: problematização inicial; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Assim sendo, na etapa da problematização inicial fomentou-se uma discussão sobre o brincar livre e o brincar dirigido para a criança, o brincar com o brinquedo e a importância do brincar para a vida humana e a relação do professor com as brincadeiras em sala de aula. Nesta perspectiva, as professoras sujeitos deste recorte aqui apresentado, na problematização inicial quando indagadas sobre a importância do brincar nas práticas pedagógicas, reagiram da seguinte forma:

> “O brincar proporciona que o professor estimule que a criança aprenda mais”, (professora 1).
>
> “O professor também pode interagir com a brincadeira”, (professora 2).

A etapa seguinte, a organização do conhecimento, foi fomentada pela leitura de um texto que estava subordinado ao tema: Brincar é Aprender: a brincadeira e a escola, de autoria de Fortuna (2007), o qual tem como eixo a reflexão sobre a ausência de brincadeiras nos dias atuais para as crianças, bem como a função do brincar nas práticas pedagógicas de sala de aula. Nesta etapa, percebeu-se um maior envolvimento das professoras sobre a temática. Relata-se que as professoras parecem ter compreendido com a leitura do texto acima citado, que o brincar não é apenas um recurso didático, antes, é uma atividade dotada de significação para a criança. Refletiram também as professoras com base no texto lido, sobre o distanciamento que ainda há das crianças com o brincar. Observe-se a seguir o que disseram as professoras com base na leitura do texto sugerido relativamente ao brincar.

> “Na verdade a criança tem que ser criança”, (professora 3).
>
> “A brincadeira de amarelinha, hoje coloca os números para trabalhar os numerais com ela. Mas, a gente brincava também, assim de uma forma descontraída, sem querer a gente também aprendia”, (professora 4).

Na última fase das oficinas pedagógicas realizadas com as professoras, a aplicação do conhecimento, foi-lhes proposto que elaborassem e apresentassem planos de aula que contemplassem o brincar e as brincadeiras para aprendizagem e desenvolvimento da criança. Após a apresentação dos planos de aula, foi perceptível a aplicação do conhecimento da fase anterior, uma vez que as professoras puderam reconhecer a importância da utilização do brincar nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, conforme pode-se constatar nos trechos de discursos a seguir transcritos:

> “Então eu vejo que a brincadeira, ela deve fazer parte durante o cotidiano, sobretudo, nas turmas de Educação Infantil e fazer dessas brincadeiras um ciclo virtuoso”, (professora 1).
>
> “O educador tem que ser competente e eficiente no planejar, buscando aprendizagem de acordo com o brincar”, (professora 2).

Em suma infere-se que as oficinas pedagógicas desenvolvidas com base na proposta de Delizoicov e Angotti (2007), proporcionaram reflexões e propiciaram às professoras a construção de um novo conhecimento oportunizando-lhes agir de forma diferente no que diz respeito à inserção do brincar no cotidiano escolar dos estudantes. E mais, o grupo investigado, por meio das oficinas pedagógicas, desenvolveu uma reflexão da prática, verificando erros e acertos e construindo de forma ativa um novo conhecimento de suas práticas sobre a perspectiva do brincar e do aprender.

Conclusões

Os resultados permitiram concluir que é possível identificar que as formações continuadas oferecidas às professoras sujeitos desta investigação têm lhes propiciado a abertura às novas formas de ensinar e aprender através da brincadeira, a compreensão do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como a importância da brinquedoteca universitária como espaço de promoção ao brincar para a criança.

Nessa ótica, infere-se que a realização de formações continuadas na perspectiva do brincar, favorece o entendimento de que a brincadeira pode facilitar, incrementar e inovar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, uma vez o brincar possibilita a inserção de diversos dinamismos didáticos necessários a uma prática pedagógica inovadora. No que diz respeito à compreensão que as professoras obtiveram após as formações continuadas sobre o brincar como fonte do desenvolvimento infantil, destaca-se a elaboração pelas professoras de um pensamento inovador sobre as possibilidades que o brincar oferece para o estudante, para além da interação com os conteúdos programáticos.

Relativamente às contribuições da Brinquedoteca Universitária para o desenvolvimento integral e o processo de aprendizagem de crianças da Educação Infantil, sublinha-se o entendimento que todos alcançaram com a realização das oficinas atrás referidas, sobre a importância deste espaço enquanto um ambiente que valoriza a brincadeira e que traz perspectivas pedagógicas inovadoras, tanto para o professor em sua prática pedagógica, como para o estudante no que toca à diversão, a aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

CUNHA, Nylse H. Da S. **A brinquedoteca brasileira.** In: Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. SANTOS, Santa M. P. dos. (org.) 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-22, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

FALSARELLA, Ana M. **Formação Continuada e prática de Sala de Aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FORTUNA, Tânia R. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da Ludobiografia e da Hermeunética Filosófica. 2011. 425f. Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Marista Sul: revista da Província Marista do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, ano 7, número 31, p. 20-21, maio/ago, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 3ª edição. São Paulo: Abrinq, 1996. p.19-22.

GIMENES, Beatriz P.; TEIXEIRA, Sirlândia R. de O. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde.** São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional.** In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 15-35, 2011.

_____. **Bruner e a brincadeira.** In: KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, p.139-153, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e a formação do pedagogo.** Revista entre ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

MALUF, Angela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado. 8.ed**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VIEIRA, Elaine. **Oficina de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes: São Paulo, 1984.

O PAPEL DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TEORIAS PRÁTICAS PESSOAIS DOS EDUCADORES

Helena Luis[245], Maria do Céu Roldão[246]

Introdução

Pretendemos refletir sobre o papel do brincar na aprendizagem - central para a formação dos profissisonais da educação de infância - a partir de alguns resultados preliminares de um estudo centrado nas teorias praticas de educadores de infância em duas fases do desenvolvimento profssional. A partir de um estudo qualitativo de pequena escala analisaremos como esta temática está presente e influencia a construção das teorias práticas pessoais dos educadores. A centralidade do tema na formação inicial e continua dos educadores de infância será discutida. Defendemos que apesar dos educadores e teóricos da educação de infância afirmarem frequentemente que a atividade principal da criança – o brincar - é a sua forma principal de aprendizagem, partilhamos com Dahlberg, Moss e Pence (1999) o argumento de que "aprender através do brincar" não tem tido equivalência no "ensinar através do brincar". Neste sentido surge como urgente encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no "ensino" mais eficaz mas que está orientado e centrado na criança e no potencial para a sua aprendizagem através do brincar.

O papel do brincar na aprendizagem em educação de infância

Parece ser consensual na investigação e na cultura profissional em educação de infância o direito da criança a brincar. A importância do brincar tem também sido valorizada em diferentes modelos pedagógicos e conceções teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, o papel do educador para além da disponibilização de materiais e facilitação da livre escolha da criança tem sido mais discutido. Como equilibrar o brincar, nomeadamente o brincar ao faz de conta, tão valorizado nesta faixa etária e nos contextos pré-escolares com a aprendizagens "académicas" numa época em que a sociedade "exige" que estas aprendizagens sejam mais precoces? Elena Brodova (2007) coloca esta questão

[245] ESE do IPSantarém. E-mail: helena.luis@ese.ipsantarem.pt
[246] Universidade Católica Portuguesa. E-mail: mrceuroldao@gmail.com

e retomando a perspetiva vygotskiana procura encontrar algumas respostas para este dilema). Citando Vygostsky afirma

> O brincar também cria a *Zona de Desenvolvimento Próximo* da criança. Ao brincar, a criança atua sempre além da sua idade, acima de seu comportamento usual e quotidiano; ao brincar , a criança é, como se situa-se acima de si mesma. O brincar contém numa forma concentrada, como o foco de uma lupa, todas as tendências do desenvolvimento. É como se a criança saltasse acima de seu nível habitual (Vygotsky, 1933/1978, p.74 citado por Bradova, 2007).

A ideia defendida nesta comunicação acompanha Marlyn Fleer (2010) na ideia de que as gerações que frequentam o jardim de infância não terão oportunidade de explorar o mundo e as relações sociais através do brincar se estas atividades não forem apoiadas através do currículo na educação de infância. Quando as crianças não têm oportunidades de brincar e em vez disso seguem um currículo centrado na aprendizagem de competências e centrado nos métodos desenvolvidos para a escola, essas crianças terão problemas (Fleer, 2010, Katz, 2006, Vasconcelos, 2008).

Numa perspetiva humanista o psicanalista e pedagogo João dos Santos sublinha esta ideia a partir da sua experiência clínica

> O brincar exige reciprocidade, antes de se passar à pratica da brincadeira solitária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar. Brincamos com a mãe, com as suas coisas e com os seus sentimentos; brincamos com o pai e com os outros; com o corpo inteiro e com as partes do corpo; aprendemos a manipular e a manipularmo-nos, para não sermos manipulados e adquirirmos autonomia de funcionamento interno; é do prazer autónomo que se faz o amor…O brincar escapa aos adultos que frequentemente o veem como algo separado do aprender, o que não só é absurdo como abusivo e cruel (João dos Santos, ACU: 104, citado por Branco, 2000, p. 109).

Os educadores que ampliam as interações e as atividades iniciadas pela criança foram considerados como os que possuem as características mais eficazes e que fazem

parte melhores contextos para a infância ("*The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project"* Sylva , K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. e Taggart, B, , 1997-2004) – conforme avaliação do significativo estudo longitudinal conduzido no Reino Unido e em contextos consensualmente reconhecidos pela comunidade cientifica como são os jardins de infância Reggio-Emilia). Duas estratégias de ensino em particular foram fortemente associadas com melhores resultados cognitivos: o questionamento aberto e a modelação do comportamento pelo adulto (*EPPE*, 1997-2004). O conceito de pensamento sustentado e partilhado – "*sustained shared thinking*" surgiu no âmbito deste estudo e constitui um conceito chave e central numa pedagogia eficaz. Num estudo longitudinal neozelandês "*The Competent Children Project"*, Wylie, C (2001) verificou que nas crianças avaliadas aos dez anos de idade, os fatores com maior significado (na educação de infância vivida anteriormente) tinham sido os seguintes:

- educadores responsivos à criança num base individual;
- educadores que formulam perguntas abertas;
- educadores que brincam com as crianças;
- educadores que dão tempo às crianças para terminarem as atividades; ampla oportunidade de escolha de atividades e experiências de trabalho cooperativo e colaborativo com as crianças mais velhas;
- a existência de muito material impresso com a evidência do seu uso.

Poderemos concluir, com base nos resultados destes estudos que para a aprendizagem ser eficaz tanto os educadores como as crianças têm que estar envolvidos num co-construção reflexiva.

Existe igualmente forte argumentação a favor da importância do conhecimento de conteúdo, incluindo os saberes disciplinares para o ensino eficaz. Parece ser fundamental que o educador promova novas aprendizagens a partir da compreensão que as crianças já possuem dos acontecimentos. Neste sentido surge como urgente encontrar estratégias para auxiliar o educador a encontrar potencial no "ensino" que poderá mais eficaz mas que está orientado e centrado na criança e no potencial para a aprendizagem através do brincar.

A relação das experiências de carácter livre e os conteúdos académicos foram igualmente colocados em relação por João dos Santos

> A livre experiência está na base de toda a atividade simbólica ou linguagem e, segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico

> relacionadas com o pensamento racional, o pensar, deve ser precedida ou acompanhada de larga utilização de formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o sentir (João dos Santos, EE I:24.27.162-163, citado por Branco, p.98).

No já referido estudo longitudinal conduzido no Reino Unido pela equipa de Siraj-Blatchford et. al. (2002), no que se refere à confiança e precisão do conhecimento dos conteúdos, os autores verificaram que até nos contextos mais eficazes e considerados excelentes encontraram exemplos de educadores com conhecimento e compreensão de conhecimento de conteúdo insuficiente. Este facto limitava o apoiar e ampliar do questionamento e aprendizagem das crianças. Conhecimento de conteúdo adequado foi considerada uma componente essencial na pedagogia em educação de infância e tão importante quanto em outros graus de ensino.

No mesmo estudo foram igualmente relatadas uma associação uma associação entre avaliação formativa, "*curricular matching"* (em termos de desafio cognitivo) e *"sustained shared thinking"* . Esta articulação pode conduzir ao proporcionar pelo educador de mais experiências e atividades para as crianças que se constituem como desafios cognitivos. Quanto melhor cada uma destas dimensões - observação sistemática, avaliação e feedback - e a articulação entre elas, mais eficazes eram os educadores no apoio aos processos de aprendizagem das crianças.

Do mesmo estudo sublinham-se os resultados referentes aos contextos em que as crianças obtiveram melhores resultados (Siraj-Blatchford, 2010) como sendo aqueles em que os Educadores não se limitam a ensinar por instrução direta ou a monitorizar a brincadeira das crianças. Os melhores contextos foram aqueles em o brincar e as atividades iniciadas pelas crianças prevaleciam mas em que o adulto entrava em relação com a criança, "expandindo" o seu conhecimento através do pensamento sustentado e partilhado.

Para a teorização de como se pode formar conceitos e aprender através da atividade lúdica podemos consultar os escritos de Vygostsky (1978) e de Hedegaard (2002) e a teoria do *double move* (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Estes autores sugerem que os melhores contextos de aprendizagem são aqueles em que o Educador tem em mente o "contexto do dia a dia" da criança e os "conceitos" que pretende que as crianças aprendam quando se planificam as aprendizagens. Designaram por "double move" a esta conceptualização do ensino-aprendizagem. Neste sentido o Educador para ser eficaz no seu ensino tem que reconhecer a cognição pessoal das crianças, os conceitos do dia a dia que estas possuem para enraizar nestas as atividades de ensino que planifica . Hedegaard (2002) sublinha que

as experiências de aprendizagem estritamente relacionadas com disciplinas e conteúdos escolares são agrupadas em diferentes categorias da experiência diária e não permitem *insights* sobre a forma como os diferentes conhecimentos e conceitos se relacionam. Neste sentido e para esta autora este é um dos motivos pelos quais as abordagens mais tradicionais aos conteúdos e conhecimentos escolares não são considerados relevantes para a prática social diária. A aplicação do conceito de *double move* de Hedegaard no processo de ensino-aprendizagem permite que o conhecimento disciplinar (formação do conceito científico / *scientific concept formation*) e a importância da cognição do dia a dia (formação do conceito do dia a dia/ *everyday concept formation*) se tornem explícitos na mente do educador.

Segundo Vygostsky (1987) a formação de conceitos faz-se a dois níveis – ao nível do dia a dia, com carácter mais intuitivo e a um nível científico ou académico. A concepção de Vygostky (1987) é expandida por Hedegaard e Chaiklin (2005) permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que ao mesmo tempo que envolvem as crianças, se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa, Fleer (2010, p.15) aplica este conceito à educação de infância explicitando como através de programas centrados no brincar se podem desenvolver mecanismos e estratégias semelhantes. Para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança "exibe" nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a criança na exploração do conceito científico. Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança é nestas alturas que educador e criança se podem envolver no "*sustained shared thinking*".

A um nível diferente e não exatamente com o mesmo significado é o que acontece com o conceito desenvolvido por Ferre Laevers e colegas (Laevers & van Sanders, 1997) e considerado no modelo de educação experiencial que desenvolveram. O educador, segundo esta perspetiva, deve promover o envolvimento da criança nas atividades. Um nível de envolvimento profundo é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000). O Educador deve estimular a criança de forma a que ela se envolva a um nível mais profundo nas atividades e promovendo igualmente a sua autonomia (Portugal e Luís, 2016). O desenvolvimento deste processo pode ser alcançado se existir *sustained shared thinking* com a criança. A formação de conceitos pode acontecer mas nestes casos somente quando a intenção está presente (Luís, 1998).

Ao centrarmos a atenção na forma como os educadores "ensinam" ou seja como "fazem aprender" a criança (Roldão, 2005b) pensamos que o acto pedagógico envolve a interpretação informada de quem são as crianças, dos ambientes de aprendizagem e do conhecimento a adquirir, de modo a que o ambiente educativo possa ser organizado pelos educadores "in ways that help learners make sense of the knowledge available to them. It is an intense, complex and discursive act, which demands considerable expertise"(Edwards, 2001, p.163). O conhecimento pedagógico que sustenta e fundamenta as decisões curriculares e que constituem as teorias práticas dos educadores está na base do desenvolvimento do presente estudo.

Objetivos

Um dos objetivos do estudo qualitativo a partir do qual realizamos esta reflexão sobre o papel do brincar na aprendizagem em Educação de infância centrou-se na construção e sustentação das teorias práticas de educadores de infância em duas fases do desenvolvimento profssional (no primeiro ano após o período de formação inicial e após nove anos decorridos sobre o final da formação profissional). De forma complementar focou-se igualmente nas estratégias de construção de conhecimento das crianças como finalidade da ação do educador.

Na relação com as questões nucleares da nossa investigação e que se relacionam com a construção do conhecimento pedagógico, poderemos formular duas questões que lhes serão complementares e sustentam o desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância e o impacto na aprendizagem das crianças:

- Que conhecimento pedagógico está ou deverá estar na base das decisões curriculares dos educadores e do seu conhecimento prático?
- Qual o currículo mais eficaz em Educação de Infância?

Centramo-nos apenas, no âmbito deste artigo, nas dimensões das teorias práticas pessoais dos educadores, referentes à gestão do currículo e em particular ao papel atribuído ao brincar como processo de construção do conhecimento na criança.

Metodologia

Através de um estudo de caso qualitativo, de pequena escala, numa perspetiva longitudinal, realizámos um conjunto de entrevistas: duas entrevistas semi-estruturadas a cada uma das quatro participantes, correspondentes às duas fases da investigação (inicio do ultimo ano da formação inicial e 10 anos depois) e uma Entrevista de Recordação/Reconstrução

Estimulada (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) também a cada uma das participantes, que teve como base uma "aula" observada e vídeo gravada na fase final da formação inicial no âmbito do Conhecimento do Mundo. Esta entrevista de Recordação Estimulada foi realizada decorridos nove anos sobre o final da formação e da aula videogravada.

As atividades vídeo-gravadas durante o estágio foram visionadas na segunda fase do estudo, decorridos 9 anos da sua realização, através de uma entrevista de recordação estimulada/ "Stimulated recall Interview" . A técnica é um substituto da "thinking-aloud technique" (Shavelson, Webb Burstein, 1986 citados por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) usada para capturar o pensamento do professor enquanto ensina mas dado que interfere com o decurso da própria ação pode, com vantagem, ser substituída pela entrevista mantendo o mesmo principio - ao visionar a aula vídeo-gravada o professor recorda os seus pensamentos ao realizar a aula, parando o vídeo quando entende e é encorajado a exprimir todos os pensamentos que lhe ocorrem.

O objetivo é que o pensamento tácito dos professores seja explícito e possam exprimir as suas *interactive cognitions* (Calderhead, 1981 citado por Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.410) que podem ser caracterizadas por serem pensamentos súbitos, estarem relacionadas com contextos específicos com uma aula em particular, estarem relacionados com as crenças e o conhecimento prático dos professores e serem integradores. Esta técnica pode ser utilizada quer para efeitos de investigação quer com finalidades formativas, sempre que seja útil e necessário tornar o conhecimento do professor explícito. Consequentemente pensámos ser a técnica adequada para aceder às teorias práticas pessoais dos Educadores de Infância no contexto da investigação.

Em todo o processo adoptamos uma postura ética para que a "voz" dos participantes fosse garantida e assegurados os princípios do "consentimento, privacidade e confidencialidade dos dados" (Punch, 1998, p.168) essenciais em investigações desta natureza.

Resultados e discussão

Analisamos os fatores de reforço e de divergência em cada um dos momentos de desenvolvimento profissional - na formação Inicial e em particular durante o Estágio, nos primeiros anos da profissão e no momento atual de exercício da profissão.

Neste sentido e para analisarmos o processo de mudança desenvolvemos um sistema de categorias a partir das referências expressas pelos participantes e dos dilemas identificados nos seus relatos. Tivemos igualmente em consideração a revisão de literatura na área da pedagogia da infância. Este sistema foi então usado para organizar, analisar e

descrever o processo de transformação (ou permanência) ao longo da vida profissional. A Tabela 1 tem uma descrição do sistema de categorias construído para análise das mudanças das teorias práticas dos educadores. Esta categorização situa o conteúdo relativamente a descritores de referência tendencialmente opostos e foi utilizado na interpretação e discussão dos resultados. Neste artigo destacamos as categorias em que o papel do brincar na aprendizagem foi mais evidente.

Tabela 1

Sistema de Categorias para Análise da Mudança das Teorias Práticas dos Educadores

Categorias	Descrição / Oposições
Imagem da Criança	A visão da criança está centrada em características *universais*, a criança considerada com incapaz de expressar e ideias e sentimentos, sem conhecimentos prévios, apenas com necessidades **OU** existe uma visão da criança *contextualizada*, criança com interesses que não podemos conceber antes de a conhecer, capaz de participar e expressar ideias, sentimentos, tomar decisões e com conhecimentos prévios;
Conceito Ensino / Aprendizagem	A visão do processo de ensino *centrado no conteúdo* a ensinar e na transmissão do conhecimento pelo Educador **OU** *centrado no aprendente*, complexo e integrado, promovendo a aprendizagem e a apropriação de conhecimento pelos alunos
Currículo	Visto como aplicação técnica do conhecimento, *previsível*, o que pode ser aprendido está determinado previamente **OU** construído com as crianças, *imprevisível*, partindo das suas ideias e interesses.
Relação pedagógica	Focada apenas na relação emocional, na empatia do adulto com a criança e que acompanha o seu desenvolvimento **OU** valorizando o papel o de mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, integrando a componente cognitiva e emocional e considerando-as indissociáveis.
Contexto	A organização (políticas, instituição, colegas, pais...) determinam o currículo e o Educador *aplica* como o seu grupo **OU** Educador desempenha um papel ativo nessa construção e *lidera* processos de mudança.
Conhecimento e Desenvolvimento Profissional	O conhecimento e desenvolvimento profissional *é determinado* por fatores pessoais, pela formação inicial e pela socialização profissional **OU** *é construíd*o pelos participantes nomeadamente por reflexão, participação em comunidades profissionais e e investigação sobre a prática

Poderemos dizer que as educadoras-estudantes desenvolveram uma teoria prática no final da formação inicial, em que já consideram a aprendizagem da criança como central. Apesar das preocupações no inicio do estágio, mais centradas nelas próprias e na sua capacidade de gestão do grupo de crianças e da construção da relação interpessoal, existem já bastantes referências ao que pretendiam que as crianças aprendessem sendo frequentes palavras como "brincar, explorar, observar, questionar, investigar, registar" para descrever as atividades de aprendizagem das crianças. Por outro lado, se colocarmos na perspetiva

do educador as estratégias de ensino enunciadas "escutar, estimular, organizar, proporcionar experiências, explorar, não transmitir, não dirigir" verificamos que a ação do educador também se foca em modos de fazer a criança agir e participar. Esta focagem no ponto de vista da criança, no discurso sobre como se ensina parece ser reveladora de algum avanço nesta fase inicial de desenvolvimento profissional (Buitink, 2009; Fuller, 1969) e traduzir uma focagem em teorias e modelos participativos (numa linha sócio-construtivista de aprendizagem) por oposição a práticas "tradicionais" (Oliveira-Formosinho, 2007). Contudo, o discurso e a prática observada das educadoras participantes evidenciam a existência de algumas oposições/dilemas que explicitámos na Tabela 1 e que mobilizamos neste momento para a discussão. Identificamos estas oposições no discurso das educadoras quando analisamos as mudanças operadas ou em (re) construção. Os dados gerados originaram um novo conjunto de questões relevantes para o conhecimento da natureza das teorias práticas das Educadoras.

- Os estudantes reconstruíram a sua imagem da criança e da sua possibilidade de participação nos projetos pedagógicos em educação de infância?
- Qual o significado atribuído à ideia de "escutar" e "partir da criança" no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem em educação de infância?
- Qual a relevância do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem da criança?
- Qual deve ser o papel do adulto – observar a criança ou dirigir as atividades de aprendizagem da criança?

Estas questões emergiram do discurso explícito ou implícito das participantes no final da sua formação inicial, o que parece apontar para a desconstrução e reconstrução de algumas teorias prévias sobre a forma como se ensina e aprende e para alguma instabilidade na estrutura e coerência das suas teorias práticas numa fase inicial.

Da análise cruzada das dimensões anteriores (dilemas e componentes do currículo) analisámos as mudanças e transformações ocorridas nas teorias práticas no âmbito deste Estudo.

A *imagem da criança* centrada em caracterizadores universais e definida apenas a partir do sexo, da idade ou das suas necessidades surge no discurso da Educadoras sobretudo na caracterização dos primeiros anos da profissão, ao descreverem as planificações definidas em momento prévio ao conhecimento do grupo a partir dessas

características universais da crianças. Mas claramente o que domina o discurso das Educadoras, já desde o final da formação inicial, é uma visão da criança contextualizada, capaz de se expressar e de participar ativamente, com competências e saberes prévios à ação educativa.

A visão do *processo de ensino* centrado no aprendente e do currículo construído com as crianças surge igualmente nas narrativas das Educadoras desde o final da formação inicial mas no momento final revela-se muito mais transversal e abrangente revelando maior riqueza das teorias práticas. Não se limita às atividades da área do conhecimento do mundo planificadas cuidadosamente com essa intenção, mas refere-se também à forma como se organiza o ambiente educativo (o espaço, os materiais ou o tempo) e à forma como se relacionam quotidianamente com as crianças (por exemplo, incentivando a resolução de problemas a partir de situações quotidianas ou solicitando a participação das crianças em contexto de creche nas suas rotinas de vida diária).

No que se refere à ideia do *conteúdo* a ensinar ser imprevisível, não estar definido e partir dos interesses e das ideias das crianças é percepcionada como difícil e não evidente. A necessidade de um currículo previsível, resultando da aplicação técnica do conhecimento parece ser mais confortável para as Educadoras numa fase inicial. Algumas Educadores-estudantes evidenciam, no modo como selecionaram e organizaram a "aula" videogravada, que estavam de alguma forma a seguir um "roteiro" com todas as estratégias cuidadosamente planificadas e onde deveriam deixar a criança, observar, fazer previsões, registar, comunicar resultados e conclusões mas onde não podiam dirigir no sentido de transmitir o conteúdo do que queriam ensinar.

O conteúdo do que se pode ensinar parece estar centrado em alguns factos, procedimentos e competências, mas parece ser menos relevante no discurso das educadoras-estagiárias face ao modo como se ensina mesmo quando pensamos na área do Conhecimento do Mundo. Por um lado, pode denunciar uma oposição expressa ao modo "tradicional " de ensinar e à transmissão de factos e conceitos pelo Educador, por outro lado pode expressar uma desvalorização do conhecimento de conteúdo científico expresso de alguma maneira na forma como desconstruíram a ideia da ciência como algo difícil e inacessível à criança. A questão do conteúdo a ensinar continua a não estar completamente clarificada nas teorias práticas das Educadoras, mesmo na fase final. Sendo unânime o imperativo da participação das crianças nas atividades que acontecem ou são organizadas no contexto educativo, existe a necessidade de organizar outras atividades, denominadas pelas participantes de "trabalho", por forma a tornarem-se explicitas as aprendizagens para os pais e ensinarem-se (através de fichas e dos manuais escolares) os conteúdos que se

consideram relevantes para o nível educativo seguinte. Este parece ser igualmente um conteúdo das teorias práticas dos educadores que ainda está em (re)construção – seja por lhe atribuírem uma importância menor no currículo que desenvolvem ("só fazem nas horas mortas") seja por convidarem ser como uma imposição dos pais ou das instituições.

Outra expressão de desvalorização do conteúdo surge também e sobretudo nas teorias práticas das Educadoras no período final do nosso estudo e que se expressa pela ideia de que a criança quando brinca "aprende sem sentir". Esta ideia e a visão de que devemos colocar a criança no centro, e seguir todas as suas ideias e desejos (no sentido de modelos educativos em que o educador tem sobretudo um papel não intervertido na ação da criança) é uma concepção muito presente na cultura profissional dos educadores de infância. Teresa Vasconcelos sobre esta centralidade da criança questiona "Queremos uma família ou uma escola "centrada (apenas) na criança? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/ multifacetado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser o centro – movendo-se num universo policêntrico (…)" (Vasconcelos, 2012, p.67).

A necessidade de uma *relação pedagógica* sensível e empática com a criança é visível em todas as participantes desde o inicio da profissão; no entanto (retomando a ideia de "criança no centro") nem sempre está claro na fase inicial onde deve estar o limite entre a simples satisfação dos desejos e ações das crianças e a estimulação do adulto a partir dos seus interesses, ampliando e construindo aprendizagens relevantes e com significado para as crianças. Sendo considerados importantes o envolvimento com as crianças nas atividades e a adequação das experiências de aprendizagem aos seus interesses, no período de estágio existe claramente preocupação no estabelecimento de limites e na "gestão" do grupo nesta fronteira com a possibilidade da criança tomar decisões. Esta questão parece ser particularmente relevante nos primeiros anos da profissão, em que as preocupações parecem estar apenas centradas na gestão de comportamentos difíceis das crianças ou na preocupação pelo seu bem estar (das crianças) (com destaque para a dimensão de "sobrevivência" expressa implicitamente pelas participantes).

A mudança das teorias práticas dos educadores está estabelecida no sentido da valorização da mediação do adulto e dos pares na construção da aprendizagem da criança, o que foi visível no discurso das Educadoras na fase final com exemplificação do desenvolvimento de projetos ou ações em que a integração da componente emocional e cognitiva foi alcançada.

A relevância de brincar ao lado e com a criança também foi destacada. Contudo, entre o papel de simples observação do adulto ou a expressão de que a criança aprende

"sem sentir" surgem algumas duvidas sobre se nas teorias práticas dos educadores está clarificado o seu papel quando a criança brinca livremente, para além da sensibilidade às suas necessidades. Mobilizamos aqui a concepção de Vygostky (1987) e a sua aplicação aos contextos de educação de infância realizada por Fleer (2010), permitindo a conceptualização de situações de aprendizagem que ao mesmo tempo que envolvem as crianças se referem a problemas que são relevantes naquele contexto e tornam a aprendizagem significativa (Hedegaard & Chaiklin, 2005). Como apresentamos na primeira parte deste artigo, segundo Fleer (2010) para a tarefa do educador ser eficaz, este terá de considerar os conceitos que a criança "exibe" nas suas brincadeiras e pensar nos conceitos científicos que quer introduzir, ou seja deve atingir um nível de intersubjetividade com a criança. Pode passar igualmente por pensar qual poderá ser a atividade imaginária que poderá implicar a criança na exploração do conceito científico (Fleer, 2013; Fleer & Hammer, 2013). Tal ação implica igualmente um nível de intersubjetividade com a criança como acontece no "*sustained shared thinking*" (Siraj-Blatchford, 2009) ou no envolvimento/implicação profundo da criança que é indicador de desenvolvimento (Laevers, 1993, 2000; Laevers & van Sanders, 1997). Mas implica igualmente conhecimento do conteúdo científico e conhecimento pedagógico de (L. Shulman & J. Shulman, 2004) pelo Educador por forma a reconhecer a oportunidade e expandir a aprendizagem da criança.

Conclusões e implicações pedagógicas para a formação

Parece ser evidente a partir dos dados do estudo que a formação inicial fornece as bases de organização do trabalho mas não conduz por si só às à consecução do projeto pedagógico qualquer que seja o paradigma em uso. Tal como com as crianças é necessário conhecer conceções prévias, reconstruir – não só através do discurso, mas de situações concretas da prática pedagógica e da sua análise num contexto de supervisão (a análise de portfólios de aprendizagem e das reflexões escritas produzidas no âmbito do estágio poderiam evidenciar de forma mais clara este processo de mudança).

Outra dimensão que parece merecer maior reflexão e desenvolvimento no âmbito da formação inicial refere-se à possibilidade de organização do ambiente educativo como estratégia e contexto de aprendizagem de forma a que as crianças sejam estimuladas a desenvolver aprendizagem através do brincar. As teorias práticas das educadoras apontam para a ideia de que as crianças aprendem através do brincar e que o adulto deve ser sensível e brincar com elas mas a sua relação com a possibilidade de promover a aprendizagem não é evidente. Pensamos que a focagem na intervenção do adulto em torno do conceito de

"sustained shared thinking" (Siraj-Blatchford, 2009) deveria ser ampliada e valorizada nomeadamente nas diferentes áreas de docência – matemática, ciências, língua, artes. A importância do conhecimento de conteúdo para construir conhecimento com a criança através da partilha do conhecimento requer que o outro (neste caso o adulto) se aproprie do saber e os recursos que lhe permitam desenvolver aprendizagens que são promotoras do desenvolvimento.

Referências bibliográficas

BRANCO, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

BRODOVA, E. (2007). *Make-believe Play vs. Academic Skills: A Vygotskyan Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education*. 17 ECCERA Conference, Praga.

BUITINK, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*, *25*(1), 118-127,

DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância. Perspetivas pós- modernas.* Porto Alegre: Artmed Editora.

EDWARDS, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture and Society*, *9*(2), 161-186.

EDWARDS, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *12*(1), 85-101.

EDWARDS, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. International *Journal of Educational Research*, 43,168-182.

FLEER, M. (2010). *Early Learning and Development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge: Cambridge University Press.

FLEER, M. (2013). Affective Imagination in Science Education. Determinig the emotional nature of Scientific and Technological Learning of young children. *Research in Science Education* 10/2013; 43(5).

FLEER, M., & HAMMER, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, *20*(3), 240-259.

FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 207-226.

HEDEGAARD, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.

HEDEGAARD, M., E CHAIKLIN, S. (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus: Aarhus University Press.

KATZ, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância,* 77, 11–17.

LAEVERS, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.

LAEVERS, F. (2000). Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach. *Early years*, *20*(2), 20-29.

LAEVERS, F., & VAN SANDEN, P. (1997). *Pour une approache expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base.* Lovaina: Centre for Experiential Education.

LUÍS, H. (1998) *A percepção da relação educador com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares.* Universidade do Minho. Tese de Mestrado não publicada.

MEIJER, P. C., ZANTING, A., & VERLOOP, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher education*, *53*(5), 406-419.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007) Modelos participativos Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância–Construindo uma praxis de participação*, 13-42.

PASQUALINI, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquista Filho", Araraquara, São Paulo.

PORTUGAL, G. & LUIS, H. (2016). Observation of early childhood educators' interaction style and child experience – opportunities for training in context. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(2), 173A182.

PUNCH, M.(1988) Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage

ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105–126

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nova Iorque: Oxford University Press.

SHAVELSON, R. J., WEBB, N. M., & BURSTEIN, L. (1986). Measurement of teaching. *Handbook of research on teaching*, *3*, 50-91.
SHULMAN, L. S., & SHULMAN, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257–271.
SYLVA , K., MELHUISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. E TAGGART, B. (1997-2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project.*
SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009). Understanding curriculum, pedagogy and progression in sustained shared thinking. *Integrate, Newsletter of the British Association for Early Childhood Education.*
SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R., & BELL, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Londres: Queen's Printer.
VASCONCELOS, T. (2008/ 2009A). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora. Com base na Lição de Agregação (Dezembro 2008).
VASCONCELOS, T. (2009B). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Ed. Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
VASCONCELOS, T. (2012 /2014). *Tecendo tempos e Andamentos em Educação de Infância*. Última Lição. Ed. Média XXI.
VYGOTSKY, L.S. (1933/ 1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem* (42ªed.). Lisboa: Edições Antídoto.
VYGOTSKY, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky*.
WYLIE, C. (2001). *Ten Years Old & Competent. The Fourth Stage of the Competent Children Project: A Summary of the Main Findings*. NZCER Distribution Services, PO Box 3237, Wellington, New Zealand.

PRÁTICAS LÚDICAS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI

Kaylene de Sousa Lopes[247], Leonardo José Freire Cabó[248]

Introdução

O relato aqui apresentado é resultado das investigações realizadas por nós durante o Estágio Curricular em Educação Infantil, requisito obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI). Realizado junto a uma escola da cidade de Floriano - Piauí, o mesmo reflete questões importantes do processo de inclusão escolar presentes no cotidiano de diversos professores da rede pública de ensino do Município, especificamente sobre a problemática da inclusão escolar.

Durante o estágio nos chamou a atenção o fato de que algumas crianças estavam sempre sozinhas, pelos cantos, raramente interagiam com as outras ou mesmo com a Professora. Observamos ainda que quando esses momentos existiam eles ficavam mais extrovertidos, agiam de forma mais espontânea. Percebemos ainda que os momentos de atividades lúdicas ocorriam apenas no horário do recreio e não eram mediados pela Professora.

O olhar atento a rotina diária da sala não demorou a evidenciar que exitiam ali três crianças autistas que permaneciam a margem das atividades realizadas pelo grupo. Isso nos levou a refletir como, em um curto período de tempo poderíamos atuar no sentido de, enquanto estagiários, oportunizar situações e vivências que contribuissem com a inclusão das três crianças.

Observamos que, embora a defesa da inclusão de crianças com deficiência ganhe defensores diariamente, muitas crianças estão apenas e tão somente, integradas as turmas de educação infantil. Essas permanecem impossibilitadas de participar plenamente, não

[247] Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-mail: kaylene.ianna@hotmail.com
[248] Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

somente das atividades da vida diária que a sociedade possibilita, como do convívio escolar, sobretudo dos momentos de brincadeiras e atividades com seus colegas.

Buscamos assim desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para o processo de inclusão através de jogos, brinquedos e brincadeiras. Entre as possibilidades de trabalho, frente a uma demanda de três crianças diagnosticadas com autismo em uma sala de Educação Infantil de uma escola do Município de Floriano - PI, encontramos nos intrumentos acima citados uma maneira prazerosa e que realmente apresentou a essas crianças atividades que as permitissem participar do contexto escolar ao qual estavam integradas. Planejamos e organizamos todas as atividades. Trouxemos jogos, brinquedos e brincadeiras que possibilitassem a participação de todos nas atividades propostas durante o período que estivemos estagiando na Escola.

Ainda existem muitos preconceitos com relação as pessoas com deficiência, sobremaneira quando buscamos investigar o modo como tem se dado o processo de inclusão escolar. O lúdico apresenta-se, neste contexto, como um universo onde é possível a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceitar a existência dos outros e estabelecer relações. Esses fatores são essenciais para a formação do indivíduo e para a promoção da inclusão.

Oliveira (2000) aponta o ato de brincar como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. É brincando que a criança aprende a respeitar as regras, amplia as possibilidades de relacionamento social, aprender a respeitar a si mesmo e ao outro, desenvolvendo assim sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dar início ao processo em si. Através do universo lúdico a criança começa a expressar-se com mais facilidade, ouvir e respeitar as diferenças. Trabalhar as brincadeiras se torna importante também no processo de aquisição de conhecimentos, sendo que a criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. As brincadeiras são grandes aliadas na hora de aproximar a criança do conhecimento uma vez que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem. Quando o educador dar ênfase as metodologias de ensino que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois este passa a aprender brincando.

Educar é acima de tudo promover a inter-relação entre os sentimentos, afeto e a construção do conhecimento. Santos (2002) afirma que o educador não pode se limitar a repassar informações, ou até mesmo mostrar um caminho que para ele parece mais certo, mas possibilitar que a criança tome consciência de si mesma, do outro e de seu papel na

sociedade, oferecendo ferramentas para que a crinaça possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá enfrentar.

Ao assumir a função lúdica e educativa, os jogos, brinquedos e brincadeiras propiciam diversão, potencializam a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. Brincar é uma importante experiência para qualquer idade, especialmente para crianças na educação infantil, e mais especialmente quando se fala em promover inclusão através dessas.

No decorrer do trabalho propusemos a professora da sala onde realizamos nosso estágio que trabalhássemos algumas brincadeiras com as crianças, sobretudo que possibilitassem o envolvimento das crianças com autismo, e assim fizemos. Foi algo novo na sala de aula, já que, segundo a professora, apesar de compreender a importância desses momentos, muitas vezes a correria do dia a dia faz com que ela não se utilizasse desses instrumentos, considerados por ela mais "trabalhosos".

Os jogos, brinquedos e brincadeiras foram sendo trabalhados aos poucos com as crianças, durante as aulas e nos momentos do recreio, sob nossa orientação. Com o tempo foi possível perceber como as crianças se divertiam e interagiam umas com as outras, ao mesmo tempo que adquiriam conhecimentos importantes. Jogos como "o que é, o que é?" (envelopes contendo gravuras de revistas e coladas em cartolina, a professora dá dicas do que pode conter nos envelopes e a crianças tentam adivinhar) e "dados da fantasia" (composto por dados com seis figuras de histórias distribuídas em cada um dos lados, as crianças jogam os dados e contam a histórias de acordo com o que acreditam) foram importantes, pois através deles foi possível perceber os conhecimentos prévios das crianças e desenvolver a expressão oral delas, a medida que eles tinham que contar uma história ou tentar descobrir o que tinha nos envelopes. Para isso a professora solicitava sempre que elas falassem em voz alta, para que fossem desenvolvendo a habilidade de se expressar em público.

Um dos jogos mais interessantes foi o "asas de borboletas" (composto por diferentes tipos de borboletas desenhadas e cortadas ao meio de maneira que as duas asas fiquem separadas, as crianças devem procurar seu par de asas entre os colegas o mais rápido possível). As crianças ficaram muito entusiasmadas com o jogo, quando as partes das asas foram entregues a cada uma, elas procuravam rapidamente seus pares, e quando os encontravam, abraçavam umas às outras de uma forma muito amorosa.

O jogo além de estimular o raciocínio das crianças, ao procurarem um par de asas igual ao seu, promoveu a interação delas. Foi possivel perceber que as 3 (três) crianças

autistas, que na maioria das vezes ficavam distantes e não interagiam com o restante da turma, nas brincadeiras, se misturavam ao grupo, sendo apenas “mais uma criança e igual a todos”, como de fato são.

Não existem palavras para descrever o brilho no olhar daquelas crianças, a felicidade de se sentir incluídos, ver que as atividades, por mais simples que fossem, possibilitavam fazer com que as crianças com deficiencia participassem das mesmas atividades e experiências que as outras crianças.

Objetivos

O objetivo central deste trabalho é analisar a importância do jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de inclusão escolar, com foco na Educação Infantil. Dentro deste, identificar os desafios enfrentados pelo professor no processo de promover a inclusão; investigar as estratégias usadas pelos professores nas salas de aula de Educação Infantil na rede regular de ensino e como os jogos, brinquedos e brincadeiras são trabalhadas com o objetivo de promover a inclusão.

Entendemos que este é um período fundamental para a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem significativa. É nesse período que se deve iniciar o processo de inclusão escolar. Neste sentido, entendemos que os jogos, brinquedos e brincadeiras são essenciais para que isso aconteça.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida utilizando o método qualitativo a partir de um estudo de caso. A pesquisa qualitativa toma o ambiente natural com a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. O estudo foi realizado por meio de coleta de dados, obtidos através da observação no ambiente escolar, onde observamos 3 (três) crianças com autismo e como eram realizadas as atividades na sala de aula. Usamos ainda de questionários abertos aplicados junto aos pais e professores das crianças envolvidas na pesquisa. Contamos com autorização dos mesmos e da Instituição pesquisada para a realização das atividades citadas, bem como elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e professores.

A escolha por esta modalidade de pesquisa ocorreu pela necessidade de aproximação da realidade que se desejava estudar, para que fosse possível observar as situações como elas acontecem de forma natural, participando do cotidiano e observando as demandas e os fenômenos que ocorrem no dia-a-dia.

Como o objetivo do trabalho era observar a influência dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo de inclusão de crianças com necessidade educacionais especiais (NEE's) na Educação Infantil da rede regular de ensino, para compreender e analisar o objeto se fez necessário a observação dos acontecimentos dentro do seu contexto.

Como afirmam André e Ludke (1986, p. 26),

> A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador e do fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvidas o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] ver para crer", diz o ditado popular.

O *lócus* da pesquisa foi uma escola, localizada na cidade de Floriano – Piauí. A mesma tem uma boa estrutura física, conta com espaços diversos, como Laboratório de Informática, parquinho com brinquedos, quadra de esportes, sala de vídeo, pátio aberto e espaços com arvores onde os alunos teem contato com a natureza, os banheiros não são adequados para as crianças, e muito menos acessíveis aquelas que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldade.

Os sujeitos da pesquisa foram 3 (três) alunos da escola. Os mesmo tem 7 anos de idade, e são diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Participaram ainda da pesquisa 2 (duas) professoras da Educação Infantil da mesma instituição onde o alunos observados estudam - ambas têm formação superior e experiências no trabalho com inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Contamos ainda com a colaboração dos pais dos alunos com NEE's, sujeitos dessa pesquisa. Tanto as professoras, quanto os pais responderam aos questionários feitos pela pesquisadora de forma espontânea.

Para coletar os dados usamos a observação direta dentro da escola, com o suporte de instrumentos como: registro das observações feitas no diário de anotações e a aplicação de um questionário com pergunta abertas, aplicado junto aos participantes do estudo, além do uso de fontes bibliográficas, como livros e artigos científicos.

Resultados e discussão

Não temos dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a dúvida que mais nos preocupa é como construir essa escola inclusiva e de qualidade para todos?

Encontramos nos jogos, brinquedos e brincadeiras uma alternativa muito eficaz de auxílio junto ao processo de inclusão escolar. Para dar ênfase a pesquisa buscamos, através dos questionários aplicados as professoras e aos pais dos alunos com NEE, entender qual a opinião delas sobre inclusão escolar; como se dá esse processo; quais as dificuldades encontradas; e como os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes no cotidiano escolar e também no dia a dia dos alunos com NEE's.

A nosso modo de ver o processo de inclusão escolar não deve ser visto simplesmente como um fato, mas sim como um processo – contínuo, dinâmico, contraditório, que tem etapas e que necessita ser analisado, avaliado em todo o seu decorrer, com responsabilidade e senso crítico.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras foram vistos de forma extremamente positiva na opinião das professoras e dos pais dos alunos no que diz respeito a promoção da inclusão escolar.

Diante de todas as discussões, reflexões e questões apontadas, pontuamos algumas certezas como:

- Os sujeitos compreendem o processo de inclusão escolar como algo que vai muito além de receber uma criança com deficiência na escola, mas como integrar essa criança, assim como todas as outras em um ambiente onde todos tenham seus direitos e deveres respeitados;
- Destacamos que as maiores dificuldades no processo de promover a inclusão é ter que mudar de estratégias a todo momento para tentar alcançar os objetivos. A falta de capacitação adequada para os professores e também estreitar os laços entre a família do aluno com NEE e a escola são apontados e como elementos que entrevam o processo de inclusão escolar;
- Sobre o brincar, reconhecem o importante papel dos jogos, brinquedos e das brincadeiras no processo de inclusão escolar. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam, perdem o medo e se movimentam.

> Fantasiando a criança revive angústias, conflitos, alegrias, desiste e refaz, deixando de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens: "As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram

> integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal (KISHIMOTO, 2001, p. 67).

- Entendem que a criança, ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

> O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 76).

- Foi possível perceber que o processo de inclusão escolar vai muito além de receber uma criança com deficiência na escola. Compreende a busca de alternativas para fazer com que todos tenham e compartilhem dos mesmos direitos e deveres no ambiente escolar, quer seja: tenham amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Percebemos ainda que a falta de capacitação adequada (cursos especificos sobre o trabalho com crianças com deficiência) para os professores, o que dificulta o trabalho, e que os laços entre a família dos alunos com NEE’s, professores e a escola precisam ser estreitados urgentemente.

Conclusões

O lúdico, enquanto ferramenta pedagógica, deve ser encarado de forma seria, competente e responsável, para educadores em seu trabalho. Usado de maneira correta, pode proporcionar tanto para o educando como para o educador importantes momentos de aprendizagem, em múltiplos aspectos.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos. Aprender é uma ação humana individual. São as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. Possíveis sucessos

ocorrerão se os talentos/habilidades forem explorados, se as possibilidades de desenvolvimento forem exploradas.

Cabe as instituições de educação compreender o ato de brincar com mais amplitude, enquanto momento que ultrapassa as barreiras da recreação e chega a se impõe como ferramenta importante para se facilitar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no contexto das escolas de ensino regular, dando a elas oportunidades de interação e sentimento de pertencimento dentro da realidade escolar e social.

Os resultados obtidos com a pesquisa foram satisfatórios e os objetivos, alcançados. Foram identificados os principais pontos que dificultam o trabalho de inclusão escolar, e concluído que brincar é uma importante ferramenta para o processo de inclusão.

Encontramos nos jogos, brinquedos e brincadeiras mecanismos importantes para o trabalho junto ao processo de desenvolvimento da memória, da linguagem, da atenção, da percepção, da criatividade e de diversas habilidades, estabelecendo relações com seus colegas de forma significativa, harmoniosa e prazerosa, além de identificar aspectos significativos que dificultam o trabalho de inclusão escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** formação pessoal e social. Brasília MEC/SEF, v. 01 e 02, 1998.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1986.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5.a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 1 edição. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança:** do nascimento aos seis anos. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores em creches. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes/Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; Leontiev; A. N.; Luria, A. R.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIVÊNCIAS ESPACIAIS COM BEBÉS E PROFESSORAS: DIÁLOGOS EM UM BERÇÁRIO DE BRAGA

Graziele Gonçalves Fülber[249], Marcio da Costa Berbat[250]

Introdução

Neste trabalho de pesquisa, concentramos nosso olhar nas vivências espaciais (LOPES, 2013) oportunizadas pelos bebês na sala do berçário de uma escola infantil na cidade de Braga em Portugal, integradas entre o cuidar e o educar. Tem como objetivo conhecer e analisar as formas que os bebês se apropriam dos espaços na sala do berçário, acreditando na dimensão espacial das diferentes infâncias como construção social e plural de mundo.

Ao fazer este estudo, percebemos a necessidade de refletir acerca dos espaços dos/com bebês, de pensar também sobre a precedência dos espaços da escola, entendendo que a base da formação humana transcende o biopsicossocial do bebê, que se inicia no espaço da família, na mulher, mãe, inicia na gestação, e mesmo antes desta, inicia no período anterior a concepção. Quando os pais pretendem ter um filho e ou a(o) mulher/ homem desejam exercer a maternidade/paternidade. A constituição social do bebê se dá anterior aos espaços da escola, principalmente no espaço da família e o cotidiano da vida em sociedade.

A importância de estudar um destes espaços educativos, neste caso a escola de crianças pequenas, é pensar neste espaço que o bebê circula cada vez mais cedo e problematizar a forma como este está sendo percebido, e compreender o bebê como ator social e sujeito de direitos (DCNEI, 2010), com direito a uma infância humana.

Deste modo, questionamos: - Como os bebês se apropriam dos espaços do berçário no Colégio São Vicente?

O aporte teórico que se vincula a este estudo é a sociologia da infância com um diálogo com a geografia da infância, com o objetivo de conhecer e analisar as formas que os bebês se apropriam dos espaços na sala do berçário, pensando o espaço como uma condição espacial (MASSEY, 2008) e sociológica do estar bebê.

[249] Universidade do Minho. E-mail: grazielefulber@gmail.com

[250] Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: marcioberbat@yahoo.com.br

Neste estudo, optou-se pela utilização de princípios metodológicos do estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, compreendendo um método que abrange tudo, desde o planejamento, integrando abordagens específicas à coleta e a análise de dados. Yin (2001) atribui ao contexto sua definição de estudo de caso:

> Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Um estudo de caso pode modificar-se por novas informações ou constatações, que passam a ser importante, durante a coleta de dados, a modificação não deve significar alteração das questões iniciais da pesquisa. Além disso, o autor ainda refere que a observação participante é um modo de observação, que o pesquisador não é meramente observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo participar em acontecimentos a serem estudados. A participação do pesquisador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias.

Durante a realização da pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos para os registros dos dados que emergiram do campo: observações de campo; registro em diário; fotografias e filmagens. A análise deu-se pela triangulação metodológica das informações obtidas em campo, considerando o contexto pesquisado.

A pesquisa foi estruturada, de maneira que a coleta de dados acontecesse no mesmo dia em que trabalhava como voluntário (a) nesta escola infantil, durante o período de dois meses com encontros semanais.

Ao pretender pesquisar com os bebês, explicamos nossa intenção à direção da escola e aos pais. Posteriormente, foram assinados os termos de consentimentos pelos responsáveis dos bebês e do colégio para os fins de uso de imagens e filmagens. Esta conduta tem respaldo na ética de pesquisa com crianças numa perspectiva da criança como sujeito e ator social.

Berçário do Colégio São Vicente - Contextualizando os espaços

A pesquisa foi realizada no berçário do Colégio São Vicente, na freguesia de São Vicente em Braga, norte de Portugal.

O colégio fica localizado na parte térrea de um prédio residencial. O mesmo é constituído de sala de espera, sala da direção, cozinha, sala dos um ano, sala dos dois anos,

sala dos três anos, casa de banho (banheiro) das crianças, casa de banho (banheiro) dos adultos e sala dormitório.

O colégio atende crianças de zero aos três anos de idade. O berçário atende bebês com quatro meses de idade até um ano e/ou até a aquisição da marcha, ou seja, quando o bebê começa a caminhar. Quando o bebê adquire a marcha ele é transferido para a sala dos um ano. Posteriormente a sala dos dois e depois a sala dos três anos.

No que diz respeito à equipe técnica, o colégio possui uma diretora, duas auxiliares, duas educadoras, e uma cozinheira que também higieniza o local no final do dia. Esta quantidade de profissionais, nem sempre corresponde às necessidades reais para um atendimento de qualidade com os bebês. O "ideal" para trabalhar com os bebés seria no mínimo com duas educadoras permanentes em sala, onde as mesmas partilhassem as atividades em conjunto, desde o seu planejamento, organização e execução. Visando que os bebês compõem o "Berçário", sendo assim, todas as educadoras são responsáveis por todos os bebês e tudo que ali acontece ou deixa de acontecer.

Os bebés e os espaços

O berçário é constituído por sete bebês (abril e maio de 2016), sendo uma menina e seis meninos, com idades entre quatro e doze meses. Todos têm nacionalidade portuguesa e estão matriculados em período integral no colégio.

A sala dos bebês é composta por quatro ambientes distintos nomeados de: Muda fraldas; Sala parque; Copa de leite; Sala de dormir.

Eles passam a maior parte do tempo na sala parque do berçário, este espaço tem alguns brinquedos de plásticos, um espelho grande em um canto da parede com uma barra fixa e outros brinquedos.

Ao observar como e o que os bebês se alimentam, reparou-se que um dos meninos se alimenta com leite (mamadeira), e os outros bebês comem sopas pastosas e cremes de frutas (maçã e pera) de sobremesa. Em relação à alimentação que os bebês necessitam para um melhor desenvolvimento e crescimento, ficam alguns questionamentos sobre a importância de conhecerem diversos sabores tanto salgados quanto doces, expressos em legumes e frutas variadas. Oferecer maneiras diferentes o alimento, fazer com que o bebê se envolva, por exemplo, que exercite pegar a fruta cortada em pedaços com as mãos, que a cheire, passe a língua, experimente possibilitar que o bebé aprenda e constitua suas próprias preferências.

O almoço é dado individualmente para cada bebê, onde previamente a educadora os organiza no cadeirão (cadeira para o bebê fazer suas refeições), coloca babetes (babeiro)

e os reúne de maneira que o contacto visual seja permitido. Quando algum deles chorava, rapidamente a educadora cantava ou chamava-lhes pelo nome fazendo com que a atenção ficasse nela. Após o almoço, a educadora começava a fazer a troca de fraldas, tirava alguma roupa que poderia causar desconforto e os levava para o berço na sala de dormir, que é demarcada por uma parede de vidro que possibilitava a visualização de ambos os lados da sala, tanto dos bebés quanto da educadora. Os bebês ao adormecerem ficam sozinhos, um em cada berço, sendo observados pela educadora na maioria das vezes pela parede de vidro.

Em geral, os espaços do berçário, tem uma estrutura adequada aos bebês, possui segurança, os bebés podem circular à vontade, sem perigo. Esta prática ainda precisa ser mais difundida entre as educadoras, dando liberdade para os bebês, tirando-os das espreguiçadeiras e cadeirões, deixando-os explorarem o chão e os arredores da sala.

Em espaços distintos, mas dentro do berçário, o muda fraldas e a copa de leite, facilitam o acesso as educadoras, assegurando uma operacionalidade eficaz no trabalho com os bebês.

Contudo, as fragilidades existem, quanto ao número reduzido de educadoras permanentes em sala com os bebês, a rotatividade das mesmas, dificultando uma rotina e um vínculo afetivo que é primordial quando se fala em trabalhar com bebês, estes devem sempre ser assistidos por um adulto, até quando estão dormindo.

Os espaços dos/com os bebês entre a rotina, o cuidar e o educar

A rotina dos bebês

Os bebês chegavam ao colégio aproximadamente a partir das oito horas da manhã e permaneciam até às dezenove horas. Quando chegava pela manhã na sala do berçário, as maiorias dos bebês estavam acordados e sentados no cadeirão ou na cadeira espreguiçadeira que é levemente inclinada, ambas ficam na sala parque.

A rotina dos bebês desde a sua chegada é tomada pela alimentação e higiene dos mesmos. Cada bebê tem suas especificidades, fazendo com que, mesmo que exista uma rotina que guia o trabalho da educadora, na medida do possível cada bebê é atendido, nas suas necessidades de comer, trocar as fraldas, de receber atenção, visto que na maior parte do tempo, a educadora se encontrava sozinha.

Os bebês seguem a mesma rotina rotineira, ou seja, reprodução de práticas espaciais e temporais de controle do corpo e mente, impossibilitando novas vivências sensoriais, e muitas vezes esta situação nem é compreendida pela educadora, que preocupada em dar conta dos cuidados básicos, e pela demanda do trabalho exaustivo, não percebe que em

alguns momentos do dia poderia fazer as mesmas coisas de forma simples, diferente e que lhes dessem prazer.

Proporcionar momentos em que os bebês possam explorar o próprio corpo na hora da muda de fraldas, integrados ao território da escola e da cidade, levá-los na rua para sentir o vento, o sol, na sala parque perceber o outro que está do lado, o outro bebê e o outro adulto, viabilizar diferentes músicas na sala e em diferentes tempos, dar um passeio na freguesia, organizar ações pedagógicas que tenham como objetivo o respeito para com cada um e pelas suas singularidades.

> Os espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas acabam sendo estruturados como mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos, ordenados e regulamentados além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados. Um processo de padronização das crianças e de rotinização da educação infantil (BARBOSA, 2000, p.107).

A rotina é equivocada com o processo de rotinização, ter uma rotina não significa ter que fazer a mesma coisa na mesma ordem todos os dias, e sim construir uma organização, um planejamento que direcione as atividades, seus horários e tempos, para que tanto a educadora quanto os bebês saibam o que vai acontecer, evitando ansiedades, atribuindo sentido ao que se faz e dando mais segurança emocional para todos.



Foto 1 - Bebés na sala parque. Autores em 05/2016.

A foto um (1) mostra um bebê deitado sobre uma almofada no meio do grande tapete e com expressão de choro, ele tem um brinquedo na mão e vários brinquedos ao seu

redor. Enquanto, outros dois bebês estão numa espreguiçadeira, à menina que está do lado esquerdo está a brincar com um bicho de pelúcia e o menino que está na espreguiçadeira da direita está a brincar com uns móbiles, este brinquedo é um arco que fica encaixado na espreguiçadeira com móbiles pendurados. Logo à frente, tem um bebê em posição de engatinhar, olhando o que se passa na sala.

Essas ações descritas acima, não são neutras, elas estão marcadas pelas concepções de criança que cada uma das profissionais possui, e também pela própria condição de trabalho e formação, que não são ampliados como condição espacial e com significado social das crianças nas suas próprias intencionalidades na relação com a escola e os outros sujeitos.

Vivenciando com os bebês, verificamos que eles passam a maior parte do tempo sentado, sentado no cadeirão, sentados nas espreguiçadeiras, sentados com o apoio das almofadas. Quando não estão sentados, estão dormindo nas espreguiçadeiras, exceto depois do almoço, onde todos os bebês dormem nos berços.



Foto 2 - Bebé na sala parque. Autores em 05/2016.

A foto dois (2) mostra um bebê ensaiando o levantar-se sozinho, num vai e vem com o corpo, dando novo sentido espacial ao berçario, segurando com as mãos numa barra em frente ao espelho, e nele fica a se observar. Ele é o único que esta a engatinhar, e é difícil segurá-lo, controlar seu ímpeto de desbravar a sala parque. Às vezes, a educadora o coloca no cadeirão, ele fica contido, e daí o choro é inevitável, tornando-se muitas vezes "aquele menino que não consegue esperar a sua vez".

E assim, vão se criando os estereótipos, do bebê que não sabe esperar, do bebê que só chora, do bebé que só quer colo, inúmeras situações desnecessárias surgem de uma prática com pouca escuta e olhar atento.

> "A auscultação das crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige ainda que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na quais adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas" (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39).

Esta organização espacial da sala dos bebês segue uma ordem adultocêntrica predominante, com pouca liberdade como autor na construção de seu próprio cenário, de seus desejos enquanto criança. Isso está explícito na fala da educadora do berçário:

> Eu costumo por as espreguiçadeiras todas num canto só, e tento por as cadeiras deles comer tudo num canto, que é para que os estão a engatinhar ter espaço mais para explorar este espaço todo. Tento aqui na manta por uns brinquedos para eles estarem a explorar e, no entanto, os que não engatinham eu vou pondo na espreguiçadeira, cadeirinha, manta. Para eles não estarem no mesmo espaço, tento ta tudo organizadinho para eles, principalmente aqui o Rafael que já engatinha para ele não ter a tendência ir à cadeira, para ele não puxar e cair em cima dele. Agora temos o único a engatinhar é o Rafael. Pronto! Mas quando são muitos a engatinhar temos que ter mesmo muito espaço, tirar as cadeiras daqui. As cadeiras deles são meios para eles explorarem tudo, e eles têm a felicidade de por o pé na cadeira e a cadeira a virar (Educadora - Registro em 05/2016).

E, se invertêssemos essa ordem? A apropriação e intervenção na organização espacial pelos bebês, supõe que eles possam imprimir suas marcas, para que isso aconteça o adulto tem que possibilitar que os bebês participem, interfiram, influenciem no processo de produção do espaço, e isto somente é possível quando, segundo Agostinho (2005):

> “Os adultos têm a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem e planejarem a utilização dos espaços da instituição. A organização dos espaços diversos e plurais rompe com a lógica do uniforme, igual, oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, distanciando-se de uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo, rompendo assim com práticas adultocêntrica, e com os modelos escolares; respeita ritmos e escolhas pessoais, enriquecendo as práticas da educação infantil com atividades significativas e prazerosas para crianças e adultos” (AGOSTINHO, 2005, p. 66).

Enfim, há tantas possibilidades dos bebês imprimirem suas marcas, seus jeitos, gostos, através da arte, da música, da contação de histórias, do simples estar, do contemplar, do brincar, do vivenciar experiências, tudo é novidade, e não é só o corpo físico, são as relações que se estabelecem de companheirismo, de afeto, disponibilidade, de cumplicidade que podem ser construídos no dia a dia do berçário.

Apesar de a sociedade adulta tentar reservar um local específico para as crianças, denominados então de territórios de infâncias, as crianças (re) constroem suas infâncias nestas relações e espaços conflituosos, surgindo às territorialidades infantis.

O bebé é um ser integral, e está se constituindo a partir do que lhe oferecemos na relação com o outro e o mundo. Ele tem vontade própria, tem sentimentos e também tem necessidades de experimentar, de tocar, de admirar, de fazer as coisas no seu tempo, o bebê tem direito, de ser reconhecido como sujeito que pensa enquanto integra o mundo.



Foto 3 – Educadora no Berçário - Autores em 05/2016.

Na foto três (3), a educadora ao dar mamadeira para um dos bebés uniu todos para perto de si, e deu-lhes algum brinquedo, colocou-os sentados a sua volta e começou a cantar-lhes.

É notável, que por ele ter uma linguagem não verbal, possa ser confundido como um ser incapaz de saber o que quer, de ter desejo, precisamos estar atentos e aprender quando falamos/estamos/pesquisamos com os bebés, visto que existem múltiplas maneiras deles se expressarem, evitando privilegiar somente a linguagem oral. Para Maria Carmem Barbosa (2010):

> Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Neste ponto, as DCNEI (2010, p. 17) almejam propostas que possibilitem tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; a promoção da 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; a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta.

As DCNEI (2010) demonstram de maneira implícita, a importância de um novo profissional enquanto inserido em um mundo de constante mudança, chamando-o, de acordo com a demanda atual de ensino, a ser participante direto na construção de cidadãos mais completos, mais críticos, realmente antenados com a dinâmica do mundo moderno.

Tal visão vai ao encontro do que se espera ser uma escola, principalmente as de crianças pequenas, pois nelas estão nossos tesouros culturais, estão àqueles que já são herdeiros de uma sociedade diversificada, mas ainda extremamente desigual. Mas tudo isso de acordo com as configurações de paisagem estabelecidas pela visão do adulto, ignorando a criança, e principalmente suas infâncias.

Tiriba (2007) citando (HOEMKE, 2004, p.18) enfatiza bem essa situação, ao afirmar que as escolas "não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para "*massas de crianças*" (...), roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis...".

Conclusão

As interpretações possibilitam inferir a importância do papel do adulto na organização espacial do berçário para promover diferentes aprendizagens no/do/com a escola e valorizando as vivências do bebé consigo, com e pelo seu corpo, com o outro, possibilitanto encontros e afetos entre e para com os bebés no constante processo de materialização de diferentes formas de paisagens na educação da infância, praticando o direito das crianças como sujeitos plenos na produção do espaço geográfico.

Percebe-se que a escola pesquisada na sua pluralidade de encontros por e com sujeitos culturais, enquanto agente formador e de intervenção social, precisa reinventar coletivamente a prática de educação em berçarios, com famílias e professores, na busca de um ser integral, na perspectiva de Steiner (2012), de alma, corpo e espiritual, ampliando as complexidades da formação humana em oportunidades pedagógicas para as diferentes culturas.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, Kátia Adair. (2000). Creche e Pré-escola é "Lugar" de Criança? In: MARTINS FILHO, Altino José, Criança pede Respeito: Temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, p.66.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da educação infantil. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 93-113.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte: Ministério da Educação.

DECNEI. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. (2010). Brasília: Ministério da Educação.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tania. (2005). Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 80 p.

LOPES, Jader Janer Moreira. (2013). Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. Revista de Educação Publica (UFMT), v. 22, p. 283-294.

MASSEY, Doreen. (2008). Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand.

Rocha, Eloisa Acires Candal.; Lessa, Juliana Schumacker.; Buss-Simão, Marcia. (2016). Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. Revista da Investigação às Práticas, 6 (1), p. 39.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2001. Porto Alegre: Bookman, p.32.

STEINER, Rudolf. (2012), A Educação da Criança: Segundo a ciência espiritual. São Paulo: Antroposófica.

TIRIBA, Léa. (2007). Diálogos entre pedagogia e arquitetura. Revista Presença Pedagógica, v.14, nº 83. set/out. Belo Horizonte: Editora Dimensão.

ERA UMA VEZ A FLORESTA DAS SENSAÇÕES...: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO ESPAÇO DO BRINCAR

Carolina Faria Alvarenga[251], Jaciluz Dias[252]

Introdução

Era uma vez... Num lugar não muito distante, mas quase inimaginável, uma floresta. Um lugar onde se podia ser livre para tocar, pisar, cheirar, acariciar, emaranhar-se... E, por isso, chamava-se Floresta das Sensações. Os adultos olhavam aquele lugar com medo do que poderiam viver lá dentro, mas as crianças... Ah! As crianças amavam! Ser livres para sentir o que quisessem: a leveza das borboletas, o farfalhar das folhas, o toque do vento, o cheiro da chuva quando encontra a terra, o gosto de cada textura... Infinitas possibilidades de sentir... E será a floresta o local de encontro deste artigo: entre a bagagem teórica que sustenta essa caminhada e as muitas possibilidades que serão vivenciadas ao longo do caminho. Rica em simbologia e presença constante nas histórias infantis, a floresta constitui-se espaço mágico de transição, de transformação e de experimentação: "um mundo ilimitado", "um estado de alma", nas palavras de Gaston Bachelard (2000, p. 475-476).

Com uma proposta também rica em significados, surge o Espaço do Brincar, uma atividade voltada para a Educação Infantil, desenvolvida em uma cidade do interior de Minas Gerais – Brasil, com crianças de um a cinco anos, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia – gênero e sexualidade, da Universidade Federal de Lavras (Ufla/Lavras/Brasil), em uma instituição pública da mesma cidade.

O Pibid tem como objetivo valorizar o magistério, integrando universidade e instituições públicas de educação básica. É um programa que oportuniza a formação inicial para estudantes de licenciaturas e a formação continuada de professoras e professores que atuam em instituições educativas públicas de educação básica.

[251] Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla); Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da Ufla; Integrante do Grupo de estudos de gênero, educação e cultural sexual (EdGES) da USP. E-mail: carol_alvarenga@ded.ufla.br

[252] Assistente em Administração da Universidade Federal de Lavras (Ufla); Mestranda em Educação na Ufla; Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) da Ufla. E-mail: jaciluzdias@gmail.com

Na Ufla, o Pibid Pedagogia[253] iniciou-se em 2014, por iniciativa do Departamento de Educação (DED). Um dos trabalhos realizados será apresentado e consiste nas atividades desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2015, em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei).

O Espaço do Brincar foi pensado e construído intencionalmente para que as questões de gênero e sexualidades emergissem no cotidiano daquela instituição. Ao mesmo tempo em que colocamos em discurso essas temáticas, possibilitando a formação inicial de estudantes de Pedagogia, bolsistas do Pibid, e a formação continuada das educadoras ali presentes, também damos oportunidades às crianças de vivenciarem seus corpos de forma diferente daquela a que estão acostumadas.

Espaço de brincar e experienciar sexualidades e relações de gênero



Foto: Acervo do Pibid Pedagogia

Diferentes materiais, com variadas formas e cores, foram reunidos nessa tenda, onde cada menina e cada menino poderiam experimentar, sentir, transformar-se, como nas florestas dos contos de fada. Ou, segundo Jorge Larrosa (2002, p. 19), em "um espaço onde têm lugar os acontecimentos". Não apenas no ambiente onde a experiência acontece, mas, sobretudo, com o sujeito da experiência, ao se abrir à transformação.

O espaço torna-se, então, uma provocação para as discussões sobre relações de gênero e sexualidades na instituição de Educação Infantil, tendo em vista a necessidade que as crianças têm de conhecerem o próprio corpo, em contraste com um espaço

[253] Atualmente, o Pibid Pedagogia da Ufla é coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro, tendo como coordenadora adjunta a Profa. Msa. Kátia Batista Martins, ambas do Departamento de Educação da Ufla. A professora Carolina Faria Alvarenga, coautora deste artigo, atuou na vice-coordenação do projeto nos anos de 2014 e 2015.

tradicionalmente marcado pelo disciplinamento (LOURO, 2000). A instituição educativa, também a de Educação Infantil, vai, então, aos poucos, educando corpos a permanecerem sentados, a limitarem-se ao espaço da sala, podando o sentir e o pleno expressar-se. Vai educando meninas e meninos de formas diferentes, binárias e hierarquizantes. Vai (re)produzindo símbolos, normas, que fazem parte da lógica das instituições e organizações sociais, como a família, o sistema político, o mundo do trabalho, a religião, com isso, implicando na construção das identidades subjetivas (SCOTT, 1995).

Compreender – e questionar – as formas como as questões de gênero estão presentes na organização da sociedade e como são influenciadas por relações de poder que diferenciam "papeis" sociais para homens e mulheres, meninos e meninas, e constroem verdades sobre os indivíduos (FOUCAULT, 1997) é – também – função da instituição educativa. Como exemplo dentre inúmeras iniciativas, o assunto é tema do documento proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado no Fórum Mundial sobre a Educação, reconhecendo-se a importância da igualdade de gênero como um direito para a educação de todos e todas (UNESCO, 2015).

"A sexualidade é hoje um domínio de grande visibilidade social" (TEIXEIRA; VEIGA; MARTINS, 2006, p. 2), tendo sempre permeado todos os âmbitos das relações humanas, as quais se fazem por meio da interação entre pessoas, pessoas em sua integralidade, com corpos que sentem, que se afetam e, portanto, vivenciam afetividade. Como em todas as instâncias sociais, também a instituição educativa é espaço de relacionar-se com o outro, de sentir, de se conhecer, de experimentar o mundo.

Neste texto, acionamos o termo *instituição educativa* ao nos referirmos à escola para crianças pequenas. Com isso, buscamos fugir da lógica escolarizante e, portanto, reforçar que os pressupostos éticos, políticos e estéticos da educação das crianças de zero a cinco (pelo menos) deem-se por meio de interações e brincadeiras, tal como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e não por meio de aulas, atividades sistematizadas, tarefas, "transmissão de conteúdos"...

Os muitos caminhos da floresta, com suas incertezas de chegadas e partidas, inspiram o trilhar deste relato. Assim, tendo como bússola as concepções pós-estruturalistas de pesquisa, desafiamo-nos a fugir dos rumos pré-definidos e, em vez de respostas, buscamos questionamentos, reflexões, novas possibilidades para o fazer educativo.

Trilhamos os nossos caminhos pela floresta, tendo como direção o entendimento de que o nosso trabalho reúne alguns elementos importantes de serem colocados em foco: a

criança, como sujeito ativo; o brincar, como forma máxima de experimentação do mundo pela criança; a forma como a brincadeira possibilita à criança compreender sexualidade e relações de gênero; o antagonismo imposto nesse processo, por meio das relações de poder e disciplinamento dos corpos infantis na instituição educativa; e a importância de projetos como o Pibid para a formação docente e discente, em busca de novas possibilidades para a educação.

Para tanto, o que nos inspirou para a construção do trabalho, tanto deste relato como da própria vivência com as crianças no Espaço do Brincar, foram os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância. Diferentemente da pesquisa *sobre* crianças, a pesquisa *com* crianças muda a forma de vê-las como sujeitos passivos a serem pesquisados, pois elas

> sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então. As crianças nos vêm dizendo que elas também querem a autoria da pesquisa (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 73).

O que requer novos contornos metodológicos, sobretudo porque "uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas [é] a de que o desenho metodológico de uma não está (e nem poderia estar fechado) e decidido a priori e que não pode ser 'replicado' do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 22). Ou seja, pesquisando com crianças, cada dia é um novo dia, repleto de infinitas possibilidades, o que torna o processo ainda mais fascinante.

E, claro, poetizar! Aquilo que implica "produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 42), poesia vem do grego *poíesis*, que significa "fabricação, composição, criação"[254]. E como são justamente as crianças aquelas que mais gostam de criar, de inventar, uma pesquisa com elas requer muita poesia, não apenas para escrever, mas, sobretudo, para experimentar junto, observar suas ações, ouvir suas conversas.

Fizemos isso por meio da observação e da coleta de relatos de duas estudantes, bolsistas do Pibid, que acompanharam a atividade no Espaço do Brincar. Somar a análise dos relatos feitos *in loco* com a dos registros fotográficos foi essencial, já que "as imagens, como meio de comunicação e de representação de mundos, têm um lugar central na

[254] Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/poesia>. Acesso em: 7 jun. 2016.

contemporaneidade, [sendo] material importante de compreensão da experiência humana contemporânea" (SCHWENGBER, 2014, p. 267).

Espaço do Brincar: adentrando a Floresta das Sensações

Com base nos relatos das duas licenciandas que acompanharam crianças de um a cinco anos no Espaço do Brincar e a partir da "leitura" das imagens que registraram esses momentos, passamos à discussão sobre como foram as experiências das meninas e dos meninos que adentraram a Floresta das Sensações.

Nossas problematizações sobre os relatos partem da concepção da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Por isso, o nosso objetivo é ressaltar o direito à participação (e não apenas o de proteção e provisão) que deve ser garantido (SOARES, 2006) aos pequenos e às pequenas. E, tendo a criança como um sujeito que participa ativamente, cria, imagina, sente, experimenta, questiona, transgride e resiste, navegamos pelos inusitados e transformamos o espaço do brincar no espaço das impossibilidades, em que o impossível se torna verdadeiro, nos termos de Jorge Larrosa (1999). É o que destaca uma das estudantes:

> Eles exploravam muito. Alguns rolaram entre os filós, iam com o dedinho para poder perceber e sentir; ficaram muito à vontade na tenda. Alguns meninos pegavam as bonequinhas para poder brincar, as meninas também pegavam os diversos materiais que tinham lá. A percepção que eu tive foi essa: no início, apesar do susto - ou da surpresa - inicial, eles curtiram. Alguns queriam ficar mais, outros não quiseram entrar. Uma ou duas crianças não quiseram entrar e a professora não insistiu. Foi bem proveitoso o tempo em que eles ficaram lá.



Foto: Acervo do Pibid Pedagogia

A outra estudante explica o contato dos bebês com o Espaço do Brincar:

> Com relação aos bebês, tivemos experiência, na tenda, com berçário e Maternal I. **Eles exploravam mais texturas, principalmente os tapetes sensoriais, que era o que mais chamava atenção**: os grãos, as coisas menores, as texturas mesmo. Os bebês ficavam muito nessas áreas: do tapete sensorial e da folha de seda, acredito que pelo barulho, por causa do som ao se amassar o papel (grifo nosso).



Foto: Acervo do Pibid Pedagogia

Sandra Richter e Maria Carmem Barbosa (2010, p. 91), ao problematizarem que os bebês interrogam o currículo, defendem que

> o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94).

Portanto, os bebês, com suas múltiplas linguagens, pelo olhar, pelo toque, pelos gestos, falam, brincam, conversam, se colocam no mundo. Estão "chegando ao mundo, construindo relações de pertencimento, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, suas interações, gradualmente se inserindo com e na complexidade de sua(s) cultura(s) e corporalizando-a(s)" (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91).

Neste sentido, questionamo-nos: como as instituições educativas têm organizado seus tempos e espaços para que os bebês vivenciem "experiências provocativas nas

diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade" (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91)? Ao mesmo tempo, como propor, intencionalmente, situações, intervenções, questões que possibilitem que os bebês ressignifiquem as formas binárias, excludentes, hierarquizadas, disciplinadas ao vivenciarem seus corpos?

Estas mesmas questões também podem ser feitas para as crianças da pré-escola. Mesmo que as experiências sejam diferentes daquelas vividas pelas crianças menores, de até três anos, e as interações, a linguagem e as brincadeiras sejam outras.

Para as crianças entre três e cinco anos, a tenda chegava a representar um espaço diferente, ou seja, a criação de um espaço outro, que extrapola e recria o local onde se está. Nesse caso, essa construção era feita a partir de um bambolê e fitas de cetim por meio da imaginação, ou a fantasia do real, nos termos de Manuel Sarmento (2004), um dos eixos estruturadores da cultura da infância:

> No meio da tenda tinha um bambolê cheio de fitas de cetim caídas, que formava um círculo fechado de fitas. É interessante que as crianças maiores (três, quatro, cinco anos) delimitavam aquilo como um espaço fechado e isso foi fantástico de se ver. **Elas entravam no espaço das fitas e se sentiam em outro espaço, dentro da própria tenda**. Tanto é que, em alguns casos, o amiguinho queria entrar e a criança dizia: "pode entrar", "a porta é aqui", "entra por aqui". Então, aquele espaço no meio era um espaço fechado para as crianças, onde elas entravam para dançar e brincar (grifo nosso).

Ou seja, o aro utilizado para outros tipos de brincadeiras e as fitas, destinadas a outros fins, assumem, juntos, um novo significado, construído pelas crianças durante o brincar. Da mesma forma, tecidos e vestimentas assumem outros sentidos:



Foto: Acervo do Pibid Pedagogia

> As crianças maiores, a partir de dois anos e meio, três anos, exploravam mais a tenda e corriam, usavam o pano com a intenção de fazer uma fantasia que remetia a alguma coisa que eles e elas conheciam. Um exemplo disso foi quando eu trouxe um tecido brilhante, azul e prata. Estava no *boom* do filme *Frozen*. Então, as meninas, a partir de três anos, iam direto para tenda e adoravam pegar aquele tecido e fazer a fantasia da Elsa, que é a princesa do filme. E elas ficavam circulando pela tenda e até cantando a música do filme, **reproduzindo** [ressaltado pela estudante em sua fala], na tenda, uma coisa com que, socialmente, elas estão acostumadas a terem contato.

Nota-se a influência de um aparato cultural, a animação infantil *Frozen: uma aventura congelante*, dos estúdios Walt Disney. O desenho animado tem como protagonistas as irmãs Anna e Elsa, referida pela estudante. Segundo Sarmento (2004), é próprio da criança a interatividade, quando, pelo contato com a cultura e seus pares, ela se apropria, reinventa e reproduz o mundo que a cerca, que foi o que as crianças fizeram, conforme o relato. Mas, ao mesmo tempo, há uma reestruturação do que é utilizado como brinquedo, outra característica da cultura da infância: a ludicidade. Por meio dela é que as crianças atribuem novos significados a objetos e os utilizam para brincar e construir a sua noção de mundo.

A noção de reprodução interpretativa, de William Corsaro (2011), ajuda-nos a compreender essa dimensão da ludicidade, interatividade e criatividade expressa na brincadeira das crianças. O termo *interpretativo* "abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade" e o termo *reprodução* "inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais" (CORSARO, 2011, p. 31-2).

As crianças, portanto, ao brincarem de ser a princesa do filme, recriavam, e os meninos se permitiam também ser a princesa.

> Com relação às roupas, brincavam de ser Elsa tanto meninos quanto meninas. Eu citei a roupa da princesa do filme *Frozen*, porque a cor do tecido remetia à da roupa dela. Como nós dispúnhamos também de outros tipos de tecido como o filó, as crianças faziam fantasias, amarravam na cabeça como turbantes, amarravam na barriga, como saias, e achavam aquilo maravilhoso. Meninas e meninos faziam isso, não havia essa diferenciação, todas as crianças se vestiam com aquelas texturas.

Daniela Finco (2003), ao falar das relações de gênero na Educação Infantil, reitera que as crianças não possuem o sexismo posto na cultura do adulto, mas elas vão aprendendo aos poucos a oposição e a hierarquia entre os sexos em meio aos múltiplos discursos aos quais estão submetidas. Noção ainda livre de preconcepções de gênero, como pode ser visto no trecho acima, já que meninas e meninos representam "papeis sociais" estando mais preocupadas/os em brincar e inter-relacionarem-se do que em seguir os padrões convencionados pela sociedade.

> O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

Dessa forma, na e pela brincadeira, as crianças aprendem a cultura do adulto, ao mesmo tempo, ressiginificam-na, ora questionando, ora reproduzindo, produzindo algo próprio da infância.

Considerações finais

Neste sentido, tomamos emprestada a simbologia da floresta no nosso artigo, porque os caminhos entre as árvores inspiram aventura e são tão surpreendentes quanto a pesquisa com crianças. Por isso, não pretendemos buscar respostas que nos levem a conclusões definitivas. Antes, porém, preferimos vivenciar as experiências da caminhada, que são diferentes e únicas para cada um e cada uma que trilhou esse caminho conosco: crianças e professoras/es da educação básica, licenciandas/os e docentes do ensino superior; além da nossa própria.

Assim, muitas perguntas surgiram ao longo das atividades com o Espaço do Brincar. Algumas foram respondidas, outras não, dando lugar a novas perguntas a todo instante. Isso porque as nossas impressões e as vivências das meninas e dos meninos mudam e mudarão tantas quantas forem as vezes que passarmos por essa experiência na Floresta das Sensações.

Espaço mágico, próprio das histórias infantis, a floresta empresta a sua simbologia para a nossa pesquisa, feita *sobre* e *com* crianças, a partir dos pressupostos da Sociologia

da Infância. Percorremos os caminhos por entre as árvores para compreender como o Espaço do Brincar, desenvolvido pelo Pibid Pedagogia da Ufla, contribui para as reflexões sobre sexualidade e relações de gênero na instituição educativa. E como, nesse contexto, o brincar existe como experiência vivenciada pelas crianças para sentir livremente seus corpos, muitas vezes disciplinados em relações autoritárias e de submissão que envolvem o ambiente educativo. As trilhas nem sempre fáceis escondem alguns perigos, como as possibilidades da brincadeira podem esconder, se as educadoras e os educadores que conduzem o brincar estiverem presas/os a bússolas e mapas. Em vez disso, podem transformar a creche e a pré-escola em um lugar de pesquisa, como um espaço para o brincar, construindo o caminho com a crianças enquanto caminham com elas.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: BERGSON, Henri; BACHELARD, Gaston. **Cartas, conferências e outros escritos.** 1. ed. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1974, p. 474-492.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p.65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições**, n. 42, dez., 2003.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 183-198.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, jan/abr, p. 20-29, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf >. Acesso em: 4 jun. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p.85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, Ana B. (orgs.) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004, pp. 9-34.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

TEIXEIRA, Filomena; VEIGA, Luísa; MARTINS, Isabel. Sexualidade e Educação: Um estudo com futuros Professores. In: BLANCO, Alonso et al., **Las Relaciones CTS en la Educación Científica**, Málaga: Universidad de Málaga, Cap. 11, 2006. ISBN: 84-689-8925-8. Disponível em: < http://blogs.ua.pt/isabelpmartins/ bibliografia/las_relaciones_cts_en_la_educacion_cientifica_sexualidade_educacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

UNESCO. **Education 2030**: Incheon Declaration. Incheon: Unesco, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ATIVIDADES DE PERCUSSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: DESCOBRINDO O RITMO, O CORPO E O MOVIMENTO

Gabriela Campo[255], Maria Helena Vieira[256]

Introdução

A presença da música na vida das pessoas é um facto incontestável. Ao longo dos tempos a música tem acompanhado a história humana e encontra-se presente em todas as regiões do mundo. Ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (NOGUEIRA, 2003).

Após a análise do contexto e a verificação dos interesses das crianças, as suas necessidades e motivações, escolheu-se como tema para o este Projeto de Intervenção a "Percussão Corporal" enquanto estratégia de desenvolvimento de atividades pedagógicas e musicais.

A infância é um momento privilegiado para iniciar o contacto com a música. Segundo Hohmann e Weikart,

> a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. (2007, p. 658).

Através da música as crianças têm a oportunidade de desenvolver inúmeras aprendizagens de forma lúdica. A música permite um aumento da capacidade de concentração, do raciocínio lógico, facilitando a aprendizagem. Relativamente ao desenvolvimento social da criança é através da música que muitas vezes as crianças têm contacto com algumas das regras de convivência em sociedade e entram em contacto com o meio cultural a que pertencem.

[255] E-mail: gabriela.campo@hotmail.com

[256] Universidade do Minho. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Os vários contextos em que a criança se encontra imersa são fundamentais para o desenvolvimento da criança no domínio da música, principalmente o contexto educativo, uma vez que cabe a este contexto reduzir as diferenças entre os diferentes estratos sociais. Tal como afirma Vieira, "as escolas são o centro ideal de todos os tipos de linguagem, formas e meios de interacção" (2013, p. 8). A escolha deste tema prendeu-se ainda com o facto de na Sala dos 3 aos 4 anos estar a ser desenvolvido um Trabalho de Projeto com o tema "O corpo humano" e de na Sala do 1 aos 2 anos as crianças demonstrarem curiosidade sobre os sons que ouvem e gostarem muito de cantar canções acompanhadas com gestos e percussão corporal.

Ao longo dos tempos foram surgindo várias propostas pedagógicas que utilizavam o corpo como instrumento de aprendizagem musical (como por exemplo as metodologias Dalcroze, Willems e Orff). De acordo com Willems "os movimentos humanos não são somente uma fonte de ritmos, mas também um meio directo, útil, até mesmo indispensável na pedagogia, para desenvolver o instinto rítmico" (1970, p. 42). Sendo assim, torna-se fundamental utilizar o movimento corporal para proporcionar às crianças aprendizagens relacionadas com o ritmo e a expressividade corporal.

A percussão corporal consiste na utilização do corpo como instrumento musical, explorando os vários sons que este pode produzir. Não é necessário qualquer recurso material na realização de atividades de percussão corporal. Este é um aspeto fundamental, uma vez que existem poucos materiais de qualidade para desenvolver atividades no domínio da música nas salas de Pré-Escolar e de Creche. O movimento é fundamental no quotidiano das crianças uma vez que elas constroem conhecimentos a partir dos movimentos que realizam. De acordo com Gallahue, o movimento "[é] uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamentos humano" (2010, p. 49). Trabalhar o movimento com as crianças é uma excelente via para trabalhar outras expressões artísticas e outros domínios de interesse. Segundo as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

> [o] ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música [com gestos e movimentos] ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem. Por seu turno, os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de

> compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 59).

A imagem corporal consiste na perceção que cada ser humano tem do seu próprio corpo. A percussão corporal surge como tomada de consciência crítica e artística do próprio corpo e das suas potencialidades. No sentido de desenvolver e potenciar essa tomada de consciência do corpo e das suas potencialidades foi desenvolvido o método BAPNE, criado por Javier Romero Naranjo. Este método tem como objetivo o desenvolvimento das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Para isso, utiliza a percussão corporal fundamentando-se em cinco disciplinas que são a Biomecânica, a Anatomia, a Psicologia, a Neurociência e a Etnomusicologia. As iniciais de cada uma destas disciplinas dão origem ao acrónimo BAPNE (NARANJO, 2013, p. 236).

Segundo a página na internet do Método BAPNE (http://www.percusion-corporal.com/index-0.html) no caso da didática da percussão corporal a biomecânica é utilizada para estudar o corpo em cada um dos movimentos por ele realizado, aumentando as suas potencialidades nos exercícios rítmicos para um ensino consistente. As atividades de percussão corporal do método BAPNE são concebidas nos diferentes planos biomecânicos do corpo de forma integrada utilizando as diferentes inteligências múltiplas. Os exercícios deste método são realizados em grupo, sendo valorizada a importância de todos os elementos. Quando algum dos elementos falha, essa falha é vista como parte do processo de aprendizagem, tornando-se um elemento fortalecedor do grupo e não um meio de excluir o indivíduo.

Objetivos

Este trabalho relata uma experiência pedagógica realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e que foi desenvolvida nas valências de Creche e de Jardim-de-Infância numa instituição situada na periferia da cidade de Braga. Após a análise do contexto, a verificação dos interesses manifestados de forma mais evidente pelas crianças, e a observação das suas necessidades e motivações enveredou-se pelo tema da "Percussão Corporal", enquanto estratégia de desenvolvimento de atividades pedagógicas e musicais, com possibilidade de impacto noutras atividades, aprendizagens e competências da criança.

O projeto apoiou-se no Modelo Curricular High/Scope em sintonia com os princípios pedagógicos de Dalcroze, Willems e Orff e tinha como objetivos primordiais perceber se a percussão corporal desenvolve a coordenação motora e a consciência

corporal, o sentido rítmico, a expressão estética e o sentido de grupo. As estratégias passaram pela articulação dos princípios básicos das pedagogias musicais referidas com o Método de Percussão Corporal BAPNE em atividades variadas e cuidadosamente planificadas para as idades das crianças, com vista ao desenvolvimento da consciência corporal e rítmica, bem como das competências motoras e expressivas. Todas as atividades respeitaram a sequencialidade própria dos diversos conteúdos musicais e a progressão natural do desenvolvimento e adaptação das próprias crianças às tarefas propostas.Com a implementação deste projeto pretendeu-se perceber se a percussão corporal desenvolve o sentido rítmico, a coordenação e o sentido de grupo das crianças e observar isso na prática profissional. Sendo assim, através da percussão corporal pretendeu-se trabalhar com as crianças os diferentes sons que podem ser produzidos através da percussão do seu próprio corpo, bem como desenvolver a coordenação motora num plano não apenas físico, mas também estético. Com a exploração de canções as crianças tiveram a possibilidade de explorar diferentes ritmos, bem como de desenvolver a sua oralidade e adquirir novo vocabulário.

Metodologia

No desenvolvimento deste projeto, apesar do curto período de tempo, utilizou-se a metodologia Investigação-Ação como orientadora de formulação de questões e solidificação de aprendizagens, tentando melhorar as práticas através de reflexão sobre as mesmas de forma sistemática e através do cruzamento com a teoria existente.

Relativamente ao Modelo de Intervenção Curricular, foi seguido o Modelo Curricular High/Scope. Assim sendo, na realização deste projeto de intervenção foram tidas em conta as experiências-chave e os princípios orientadores do Modelo Curricular High/Scope. No desenrolar do projeto foi uma preocupação constante respeitar os interesses das crianças, tentando proporcionar-lhes sempre atividades em que interviessem ativamente, de forma a construírem novos conhecimentos de forma ativa e divertida, de forma a desenvolver o seu interesse e motivação.

Projeto de Intervenção

O Projeto de Intervenção relatado neste artigo desenvolveu-se nas valências de Jardim-de-Infância (sala dos 3 aos 4 anos) e Creche (sala do 1 aos 2 anos) e foi construído na prática após a análise dos contextos de intervenção e tendo em conta as necessidades das crianças envolvidas.

No Jardim-de-Infância as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver inúmeras atividades transversais. Primeiramente, como introdução ao projeto, as crianças visualizaram um vídeo dos *Stomp* (grupo artístico que trabalha a percussão corporal). Enquanto viam atentamente o vídeo, algumas crianças imitavam, animadíssimas, os gestos que visualizavam. Com esta atividade as crianças tiveram perceção de que é possível utilizar o nosso próprio corpo para fazer música e tiveram oportunidade não só de experienciar e explorar os diferentes sons produzidos pelo mesmo, mas também de exprimir verbalmente aquilo que estavam a fazer.

Explorar as diferentes partes do corpo, explorar os sons produzidos e todos os movimentos que conseguem fazer são atividades fundamentais para as crianças e que lhes permitem conhecer o seu corpo e exprimir-se através dele. Ao descreverem verbalmente os movimentos que estão a executar as crianças estão também a trabalhar a sua linguagem oral e a sua consciência de si.

Trabalhar o movimento com as crianças é também uma excelente via para trabalhar outras expressões artísticas e outros domínios de interesse. As Orientações Curriculares explicitam claramente o papel do trabalho musical que se pode realizar com o corpo e a sua ligação ao movimento e à dança, bem como à socialização e desenvolvimento da comunicação. A comunicação estabelece-se através de regras e trabalhar as regras é algo muito comum na educação pré-escolar, criando-se um ambiente democrático onde a opinião das crianças conta. Trabalhar as regras através de um jogo de movimento é algo lúdico. Através de um jogo as crianças têm a perceção de que existem regras e que têm de ser cumpridas e se alguma das crianças não cumprir as regras do jogo, as restantes crianças alertam-na para a necessidade do cumprimento das mesmas. O jogo musical desenvolve a criança como ser social em diálogo com o outro.

Foi o que aconteceu na atividade em que foi proposto às crianças que se movimentassem ao som da música "O teu corpo é música". Depois de termos explorado esta canção e feito os gestos que ela sugere no seu decorrer, passamos à fase seguinte, em que foi solicitado às crianças que se espalhassem pelo espaço e se movimentassem ao som da música. Quando a música parasse as crianças deveriam manter-se no local em que se encontravam sem se movimentarem, como se fossem uma estátua. As crianças estavam muito empenhadas no jogo e quando alguma não ficava parada no momento em que a música parava, as restantes crianças alertavam-na para o fazerem. A dialéctica som-silêncio em função dos contextos é algo que até alguns adultos não interiorizaram bem, pelo que este trabalho, desde a infância, é essencial.

No seguimento do projeto, foram exploradas diversas formas de bater palmas (com as mãos, em forma de concha, baixo e alto, depressa e devagar). Foi pedido às crianças que imaginassem que estava a chover muito pouquinho, caindo apenas uma gota de cada vez. Para imitarem o som da chuva, pedindo-lhes que batessem com um dedo na mão e, à medida que a intensidade da chuva ia aumentando, ia aumentando o número de dedos que batia na palma da mão. Depois de atingirmos "a tempestade" (muita chuva) fomos diminuindo o número de dedos que batiam, bem como a intensidade da chuva. Neste ponto a percussão corporal contribuiu para a aquisição do conceito de "intensidade sonora", de sons fortes e fracos (ou *forte* e *piano*).

Através das canções "O teu corpo é música", as canções que integram o CD "Canções do Mundo" e a canção "O touro e o passarinho" as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes movimentos como: bater palmas, bater nas pernas, bater os pés, estalar os dedos e estalar a língua. Foi também explorado o silêncio representado pelo gesto encolher os ombros e abrir os braços. Tornou-se percetível que a utilização da percussão corporal no acompanhamento das músicas foi fundamental neste projeto e que, se não fosse esta atividade, certamente teria sido complicado trabalhar noções rítmicas com as crianças e elas não as conseguiriam sentir tão facilmente. A música e a sua métrica e ritmo, através de gravações, serviu de apoio e enquadramento espácio-temporal para as atividades que, não sendo realizadas por um profissional de ensino da música, precisam mais desse suporte.

Segundo vários autores o trabalho corporal é fundamental na sensibilização musical. Uma boa consciência corporal facilita outras aprendizagens musicais posteriores. Além disso, a utilização do corpo como instrumento musical por parte das crianças pode ajudar no desenvolvimento da coordenação motora, no desenvolvimento da compreensão do ritmo, proporcionar o conhecimento dos diferentes sons do corpo, facilitar a aquisição da consciência corporal, das partes constituintes do corpo e os nomes das mesmas, a atenção, a concentração e a audição (LIMA & RUGER, 2007; BENJUMEA, 2010), sendo ao mesmo tempo uma atividade estimulante que capta rapidamente a atenção das crianças. Ao utilizar o movimento corporal os educadores podem, ainda segundo os autores citados, estar a "desbloquear tensões e inibições, conscientizando corporalmente seus alunos e livrando-os dos preconceitos e condicionamentos que criam inúmeros empecilhos para a livre manifestação do ser em sua integridade, tornando-os mais criativos para o aprendizado" (LIMA & RUGER, 2007, p. 113).

No que concerne à educação de crianças do nascimento até aos três anos de idade, Post e Hohmann apresentam quatro experiências-chave no domínio da música. As

experiências-chave apresentadas são: ouvir música, responder à música, explorar e imitar sons e explorar sons e tons vocais. De acordo com estes autores

> [a]o explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. Assim, as experiências-chave do movimento e da música que educadoras e amas proporcionam levam a que bebés e crianças pequenas tenham domínio sobre: [...] Movimentar-se, escutar e responder à música; experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar [...] (2011, p. 45).

Muitos outros autores defendem que através da música as crianças podem desenvolver inúmeras aprendizagens (ARAÚJO & CAMPOS, 2007; PUCHE et al., 2012; RODRIGUES & ROSIN, s/d; BENJUMEA, 2010; SAMPEDRO, 1994). A área da música é uma área transversal que permite o desenvolvimento cognitivo, mas não só. A música proporciona também um desenvolvimento afetivo e social da criança, como afirma Nogueira (2003). Através da música as crianças realizam inúmeras aprendizagens de forma lúdica. Esta é uma das áreas de que as crianças mais gostam e a sua importância nestas idades é fundamental.

Tendo em conta os aspetos referidos anteriormente, na valência de Creche este projeto de intervenção iniciou-se com a canção dos "Bons dias", tal como a educadora costuma fazer diariamente mas, desta vez, acompanhando a canção com palmas. Ao longo deste projeto as crianças da creche tiveram também a oportunidade de explorar diversas canções acompanhadas por gestos de percussão corporal, sendo ainda utilizadas lengalengas que sugeriam movimentos corporais. A música "Vou bater as palmas" foi explorada com movimento e batendo as palmas e os pés ritmadamente nos momentos em que esses movimentos eram referidos.

Nova reflexão crítica relacionando a teoria e a prática

No âmbito do projeto de investigação-ação, foi permanente a tentativa de atualização dos conhecimentos teóricos e a tentativa de os canalizar para a prática. À medida que as atividades se iam desenvolvendo nos contextos, foi crescendo a compreensão do que se havia lido do que diziam os teóricos da música e pedagogos musicais. Na fase final teve lugar uma nova reflexão crítica relacionando a teoria e a prática, prática vivida e experimentada. Ganhou-se uma nova compreensão de que, ao longo da história foram vários os autores, conforme nos indicam Lima e Ruger (2007, p. 103) que utilizaram expressão corporal para desenvolver conceitos musicais. Esses autores foram revisitados

depois de todas as experiências práticas da intervenção, agora com uma nova compreensão, muito mais real, do significado das sugestões pedagógicas. O corpo tornou-se um elemento fundamental na aprendizagem musical. Gradualmente foram surgindo várias propostas pedagógicas que utilizavam o corpo como instrumento de aprendizagem musical das quais destacamos as propostas de Émile Jaques Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff. Dalcroze "fez passar pela experiência do movimento corporal, conceitos que antes eram aprendidos teoricamente" (Id., ibid., p. 101). Isto é, Dalcroze percebeu a importância do ritmo no processo de aprendizagem da música, utilizando o corpo para que as crianças conseguissem adquirir noções rítmicas. Segundo Araújo e Campos o método de Dalcroze é "um método ativo e global que parte dos movimentos e expressões espontâneas buscando estabelecer relações entre ritmos corporais (instintivos e racionais) e os ritmos musicais" (2007). O método utilizado por Dalcroze denominado "Rítmica", baseava-se no movimento do corpo, no treino auditivo e na improvisação (STOROLLI, 2011, p. 137). O uso do corpo para trabalhar o ritmo nas atividades musicais vai levar a uma maior e melhor apropriação deste conceito por parte das crianças, como se tornou claro nas atividades desenvolvidas nos dois contextos. Orff acreditava que através do movimento corporal era possível "o crescimento musical e emocional do aluno" (LIMA & RUGER, 2007, p. 105) e as crianças do projeto relacionaram-se entre si de novas maneiras, musicais, estéticas. Os seguidores do método Orff "reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo" (Id., ibid., p. 104), o que se concretizou em rodas, filas e outras formas de agrupamento musical. O movimento é algo fundamental para o desenvolvimento de competências musicais na metodologia Orff. Willems afirmou que "o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos" (1970, p. 33). Sendo assim, o educador deve utilizar esses movimentos instintivos para proporcionar às crianças aprendizagens relacionadas com o ritmo, e no projeto procurou-se fomentar esse lado instintivo e intuitivo das crianças. Tal como Dalcroze, Willems defende que antes de haver uma aprendizagem teórica dos conteúdos musicais deve existir uma vivência musical através da prática (ARAÚJO & CAMPOS, 2007) e no projeto as crianças perceberam (e a educadora caiu na conta) de que certas realidades físicas e sonoras estão estudadas, têm nome, podem ser aprendidas de forma sequencial e integrada e envolvem a criança num caminho de crescimento físico, artístico, musical, estético e relacional de muita beleza.

Conclusões

Com a implementação deste projeto as crianças tiveram a oportunidade de realizar atividades novas, diferentes das que estão habituadas e lúdicas. Concluiu-se que através deste projeto foi desenvolvido o sentido rítmico das crianças. O sentido de grupo também foi desenvolvido, pois as crianças incentivavam os seus colegas a participarem nas atividades; isso foi percetível através da observação, uma vez que quando alguma criança não estava e realizar a atividade as restantes crianças incentivavam-na e cooperavam para que ela conseguisse superar as suas dificuldades. As crianças envolviam-se com muita alegria e sentido de responsabilidade.

Com o desenvolvimento deste projeto as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a sua coordenação motora, explorando as diversas partes do seu corpo e identificando-as. Descobriram uma forma lúdica de aprender a conhecer o seu corpo e o vocabulário que o descreve.

No desenrolar do projeto de intervenção as crianças exploraram diferentes ritmos, ouvindo e explorando canções diversas. Descobriram os diferentes sons que podem produzir com o seu próprio corpo e contemplaram grupos artísticos de elevado nível que lhes permitiram compreender o imenso potencial do seu próprio corpo, se o quiserem desenvolver.

Foi promovido o gosto pela Expressão Musical, utilizando o corpo humano como principal instrumento para a aquisição de conteúdos musicais e, através disso, promoveu-se a relação com o outro num patamar estético, superior, que permite realizar aprendizagens com sentido quase metafórico e num modo lúdico. As crianças compreenderam que, para que todos funcionem bem em conjunto, ninguém pode cantar alto demais ou baixo demais, ou fora do ritmo dos colegas, ou fazendo o que lhe apetece. O ritmo e a percussão corporal surgiram como uma metáfora da vida em que todos têm que fazer bem a sua parte para que o conjunto possa ser belo.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, L. S., & CAMPOS, G. M. O Ensino Musical na Educação Infantil: O uso do corpo nas abordagens de Dalcroze e Willems. In: XVI Encontro Anual da ABEM, 2007, Campo Grande.

BENJUEMA, M. d. C. Possibilidades sonoras de nuestro cuerpo. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, v.29, pp.1-9, 2010.

GALLAHUE, D. L. Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na infância. Termo In B. Spodek. (Org.). Manual de Investigação em Educação de Infância.

2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. pp.49-83.

HOHMANN, M., & WEIKART, D. P. Educar a Criança. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

LIMA, S. A., & RUGER, A. C. O trabalho nos processos de sensibilização corporal. Opus – Revista Eletrônica da ANPPOM, v.21, n.1, pp.97-118, jun. 2007.

MÉTODO BAPNE. Disponível em: http://www.percusion-corporal.com/index-0.html. Acesso em: 12 de jul de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997.

NARANJO, F. J. Criterios de evaluación en la percusión corporal - Método BAPNE. Education Siglo XXI, Múrcia, v.31, n.1, pp.235-254, 2013.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Goiás, v.5, n.2, dez de 2003.

POST, J., & HOHMANN, M. Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PUCHE, B. M., MARTÍN, J. M., MOLINA, C. M., & MUÑOZ, A. M. Juegos musicales de percusión. Disponível em:
http://magisteriocreacionprimaria.wikispaces.com/file/view/proyecto+tutorado+percusi%C3%B3n+corporal.pdf. Acesso em: 26 de abr de 2013.

RODRIGUES, C. A., & ROSIN, S. M. A Importância do ensino de Música para o Desenvolvimento Infantil. Disponível em:
http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/carmen_rodrigues.pdf. Acesso em: 18 set de 2013.

SAMPEDRO, M. Á. 1994. Disponível em: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/513/1/pg_090-095_adaxe10.pdf. Acesso em: 20 de mar de 2013.

STOROLLI, W. M. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. Revista da ABEM, Rio Grande do Sul, v.19, n.25, pp.131-140, 2011.

VIEIRA, M. H. A cidadania e a música na escola. In Nunes, M. (Coord.) Revista do Festival da Canção Infanto-Juvenil da Madeira, Machico: Direcção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos da Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, p.8, 2013.

WILLEMS, E. As bases psicológicas da Educação Musical. Bienne: Edições Pro-Musica, 1970.

NAS (ENTRE) LINHAS DOS CORPOS: TRAMAS, CORES E FLORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silmara Aparecida dos Santos[257], Juliana Graziella Martins Guimarães[258], Priscila Natalícia Bernardo[259]

> "[...] há quem não reverencie as cores, as flores, estampas, misturas, audácias. O nude pode ser elegante na moda, mas a vida nua e crua precisa de uns respingos de laranja, vermelho e verde para provocar estímulo, senão caímos em sono profundo. E sono profundo é a morte. Estou falando do tom que colorimos a nossa história. Lamento por quem vive em sépia, deixando-se desbotar."
>
> Martha Medeiros – As cores

Tramas, cores e flores

Os matizes que fascinam, encantam e envolvem o espaço da Educação Infantil – para crianças pequenas[260] possibilitam interpretações e significações que variam conforme a cultura. Podem emergir vida, forma, textura, proximidade, distanciamento e sensações como calor e frio. Nessa explosão de sentimentos por elas provocada, nos é permitido sublimar nossas emoções escondidas.

Com caráter simbólico, Chevalier e Gheerbrant (1998, 275-276) trazem a cor como "universalidade, não só geográfica, mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico, psicológico, místico, entre outros." Em suas diferentes tonalidades, as interpretações podem diversificar simbolizando ainda: elementos, espaço, o tempo em sua ausência e alternância e a dualidade inerente ao ser. Assumem tais simbolismos quando aparecem como elementos de divindades, nas obras de arte e também na religião representando "a luz criada e incriada".

No espaço da Educação Infantil, cores, flores e corpos se entrelaçam fazendo emergir prazeres, desprazeres, curiosidades, possibilidades, conhecimentos, anseios,

[257] Universidade Federal de Lavras. E-mail: silmarasantos93@gmail.com
[258] Universidade Federal de Lavras. E-mail: jujugraz@hotmail.com
[259] Universidade Federal de Lavras. E-mail: priscilapnbo@hotmail.com
[260] No Brasil esta é a primeira etapa da Educação Básica.

medos, brincadeiras e resistências. Para Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 437), "a flor identifica-se ao simbolismo da infância e, de certo modo, ao estado edênico".
No texto "Mais infância", a romancista Lya Luft (2009, p.158) apresentar as reminiscências de sua infância em meio a flores e cores nos convida a passear no seu Éden de descobertas, de espontaneidade e ressignificação:

> [...] rodeando a casa havia hortênsias de tonalidades azul-pálido, azul-cobalto, arroxeadas, lilases ou totalmente violeta em vários tons de rosa, do brilhante ao quase branco. Eram o meu castelo verde escuro de onde brotava o inexplicado das cores.

Na Educação Infantil, as flores e cores se fazem presentes em ambientes do brincar. Nesses lugares, as crianças têm a possibilidade de interação e desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo que possibilitam trocas de saberes e experiências. Nessa aquarela de possibilidades, um tecido floral de tonalidades fortes e vibrantes, que vestiu desde escravos à elite, se faz presente na decoração desses espaços brincantes, nas festividades folclóricas e nas brincadeiras: o chitão.

As flores grandes de cores primárias e secundárias, que se harmonizam em meio aos tons vibrantes e fortes escondem manchas e irregularidades do chitão. Mesmo simples, as tramas do tecido são repletas de possibilidades e significações capazes de nos conduzir por caminhos inimagináveis.

Na expressão dos corpos, que se entrelaçam as tramas do chitão, as cores e flores que se misturam e fascinam Mauss (2003, p.327) nos chama a perceber a Educação Infantil, em suas nuances e matizes quando nos diz que "a educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes, mas que são essenciais".

A essencialidade, que traz consigo saberes, experiências, interações, descobertas, aprendizados e sensações é sintetizada por Larossa (2002, p. 27):

> Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de uma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Espaços Brincantes: As cores presentes nas possibilidades de ressignificar

Em meio a toda uma rotina, como um refúgio de regras e controles, surge aquele espaço onde tudo é possível, onde a expressão é livre de fato e as falas e desejo das crianças são considerados importantes, um espaço brincante. O que é delimitado aqui como espaço brincante é constituído por uma tenda de praia, envolta por cores de tecidos diversos, fitas e texturas. Esse espaço, montado dentro de uma sala denominada brinquedoteca, é vizinho de livros, brinquedos, televisão e outros diversos aparatos culturais comumente utilizados na Educação Infantil.

Entretanto, o fascínio pelas cores, que vibram naqueles panos e que nas palavras de Mello e Campos (2010, p. 43), "convidam as crianças a investigarem o mundo, se possibilitam a interação, a expressão de sua linguagem, a movimentação corporal, o isolamento, quando necessário, e a criação artística". Um espaço que sobressai a todos os outros materiais ali presentes. E quando por ventura são convidadas a entrar naquele ambiente, onde cores, flores e corpos se tornam notas de uma mesma sinfonia, as crianças surpreendem, pois assumem uma postura ativa da sua infância, permitindo-se investigar, elaborar hipóteses, (des) construir e (re) significar.

Os corpos que tomam para si toda a curiosidade que está imbricada na infância resistem aos "não pode" e "agora não é hora disso" e se entregam ao brincar, que segundo Castanheira et. al (2012, p. 277), "é uma atividade de extrema importância e amplos significados no cotidiano infantil". Adentrando no campo das possibilidades e liberdades, as cores ali sempre presentes abraçam esses meninos e meninas, como se sussurrassem naqueles ouvidos que são suas amigas, que podem contar com elas no seu processo criativo de expressão, percepção e construção. E como parceiras, crianças e cores se entrelaçam, como se realmente juntas constituíssem parte das tramas daquele, que para muitos, seria apenas um simples pedaço de pano.

As cores, portanto, são recebidas com uma intimidade natural, estimulando a imaginação e possibilitando novas formas de brincar. Nessa esteira, Mello e Campos (2010, p.41) afirmam: "O imaginário infantil e seu desenvolvimento não se limitam às brincadeiras de faz de conta, mas também envolvem atividades que trabalham a estética, a música, a dança e as artes gráficas.".

A tenda como "espaço do brincar": emergindo novas possibilidades de colorir a Educação Infantil

No artigo "Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo", Ribeiro (2009, p.67), nos apresenta a simbologia das tendas quando escreve que "as tendas são residências

de pessoas nômades no deserto e também o protótipo do templo em várias civilizações". Para Chevalier e Gheerbrant (1998, p.877) "a tenda é um lugar sagrado, onde o divino é convocado a manifestar-se". Na simbologia do sagrado, adentramos no espaço da tenda, onde a imaginação não possui limites, permitindo inúmeras "viagens" e, até mesmo a respiração parece escapar ao corpo.

No dia em que foi montada, numa instituição de Educação Infantil, tornou-se um desvio de atenção para a atividade que ali acontecia: A professora pincelava os pés de cada criança com tinta, carimbava em uma folha branca de papel, e rapidamente limpava os resquícios do guache no corpo da criança. E bem do lado erguiam-se chitões, filós, fitas... paredes de cores, dava-se vida à um espaço brincante! Este lugar foi construído como parte das atividades do Pibid/Pedagogia UFLA - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Universidade Federal de Lavras[261], no Cemei - Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Lavras/MG.

Chega o dia de possibilizar, de convidar para ocuparem um espaço construído para a exploração. E mais uma vez as crianças surpreendem. Param, ficam estáticas diante das cores, de materiais não estruturados, que se transformam em qualquer coisa que a imaginação de cada um/uma consegue alcançar. E um rostinho encantado se manifesta verbalizando: "posso mesmo brincar com tudo isso"?

Em uma fração de segundo esse questionamento acaba por gerar outros... Até onde a Educação Infantil abrange as necessidades da infância? São ditos tantos "nãos!"; até que ponto a livre expressão desses corpinhos fica comprometida? Onde estão os erros? Onde estão os acertos? O que precisa mudar? São questionamentos que não possuem respostas prontas, mas que nos permite sair da zona de conforto e refletir sobre este imenso espaço de vivências e experiências que são os Cemeis.

Entre as cores, flores, corpos e expressão da sexualidade: a descoberta e criação de espaços heterotópicos

No momento em que as crianças entram no espaço brincante, acabam por se permitir ao desconhecido, ao que não está posto e nem pronto; libertam-se, mesmo que por um curto

[261] Programa criado pelo MEC/CAPES/ Diretoria de Educação Básica – FNDE em 2007 para atuar em áreas prioritárias no Ensino Médio: Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia. Ensino Fundamental: Licenciatura em Matemática e Ciências e de forma complementar em Licenciatura em Letras, Educação Musical e Artística e Educação Física. O Pibid objetiva inseria a universidade nas comunidades e atua no ensino, na pesquisa e na extensão para contribuir na melhoria da qualidade da educação básica, valorizando o espaço da Escola Pública como campo de experiência na construção do conhecimento. Atualmente a UFLA compõe sua equipe PIBID com uma coordenadora institucional, dois gestores de processos educacionais, 16 coordenadores/as das várias áreas do conhecimento, 236 bolsistas de Iniciação à Docência e 39 supervisores/as de área de várias escolas. (Ribeiro e Alvarenga, 2014, p. 190)

tempo, daquilo que é mecânico e passam a criar. Sim! Criam suas brincadeiras, suas invenções, suas fantasias, seus desejos, suas magias, enfim, criam outros espaços. E usam dos filós, das flores, dos panos, das cores para dar vida e energia a esses outros espaços, a esse outro lugar de possibilidades. Foucault (2006) cunhou o conceito de heterotopia para explicar o que é "esse outro lugar", "esse outro espaço".

> A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprio incompatíveis. É assim que o teatro fez alternar no retângulo da cena uma série de lugares que são estranhos us aos outros; é assim que o cinema é uma sala retangular muito curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela em duas dimensões vê- se projetar um espaço em três dimensões. (p. 418).

As heterotopias são lugares reais que se contrapõem a outros lugares, ou seja, é um espaço dentro de outros espaços. A criança está de corpo presente no espaço do brincar, mas ao mesmo tempo está criando outros lugares. As crianças quando estão na tenda "viajam" por esses "outros espaços", transitam por desejos, por brincares que muitas vezes não são permitidos no dia a dia. Circulam por inúmeras fantasias onde o controle dos adultos não consegue alcançar, resistem! Não é possível saber ao certos quais são esses "outros espaços" que as crianças constroem, mas pelos rostos encantados, pelas atitudes, sorrisos e gestos sabemos que estão transitando pelo universo das fantasias.

As cores, as flores, os corpos permitem que essas fantasias sejam construídas. Como as crianças expressam a sexualidade. E sexualidade no sentido amplo, não ligado ao sentido de "sexo", mas sim, interligado aos prazeres. "O prazer é o atributo que nos permite reconhecer a liberdade do sujeito sonhada por Foucault" (Freire apud Ortega, 1999. p. 14). Prazer em tocar, em sorrir, em se jogar no chão, em movimentar-se de um lado para o outro, em dançar com o véu, em brincar com as cores, em pisar no milho, no algodão, no feltro, no chão e ter as mais varias sensações. As sensações que despertam corpos que estão em constante processo de desenvolvimento, de conhecimento de si e do outro.

Em consonância com os pressupostos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei) diz que:

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na prática psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Seu

> desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. (Brasil, 1998 p.17).

Há em torno da sexualidade a criação de mitos e tabus que a configura como um problema. “A sexualidade não é um problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam” (Louro, 2002, p. 92), isto é, a sexualidade em si não é a questão, mas sim o que foi criado a partir dela, os dizeres sobre essa temática são carregados de verdades que instauram, muitas vezes, o preconceito. São produzidos diversos discursos acerca dessa temática a fim de construir verdades como únicas e exclusivas. A partir desses discursos que classificam, normalizam, normatizam os sujeitos, constituem-se as subjetividades. É neste campo da produção de saberes e verdades que se torna bem visível a importância da multiplicação de sujeitos quanto de discursos (Fischer, 2001).

A sexualidade deve ser compreendida como algo que é inerente ao sujeito e que auxilia no processo de desenvolvimento da criança. Por isso é importante que as instituições de educação infantil percebam a necessidade de proporcionar às crianças atividades em que a sexualidade possa estar presente sem medo, sem controle, sem pudor. A sexualidade como força pulsante nos/dos corpos.



Figura 1 – Espaço do brincar



Figura 2 – Fitas, filós e cores



Figura 3 – Espaço das possibilidades



Figura 4 – Entre as cores e flores

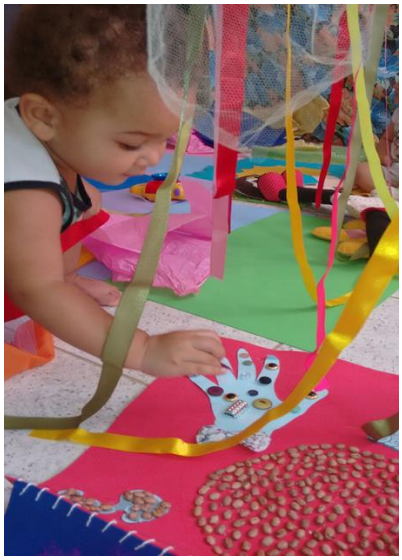


Figura 5 – Possibilidades e descobertas

Considerações que não tem fim

A luz que emana do rosto daquela menina que recebe um sim quando pede para refugiar-se no seu mundo de faz de conta é um misto de alívio e prazer. E quanto prazer encontrado em meio às texturas e cores! Quantas (re) significações, conflitos, quantas formas de experimentar a infância.

Este devir criança nos brincares, na livre expressão dos corpos e nas descobertas continua no interior nômade de uma tenda! Muitas histórias foram trazidas e contadas em segredo dentro daquelas paredes de cores, outras tantas certamente virão. E quando intencionalmente criamos as possibilidades que vem com um "sim, você pode brincar com tudo isso!", somos presenteados/as com uma explosão de encantamento, de brincares que transportam as crianças para outros mundos, onde as impossibilidades[262] não conseguem mais alcança-las.

Alguns metros quadrados, um "simples" espaço, mas quantas possibilidades, quantas oportunidades, quantas vivências, quantas experiências! Quanta vida sendo construída nesse ambiente dos brincares. Um lugar em que a fantasia, a oportunidade, os desejos, a magia se faz presente. E presente na forma de materiais não estruturados, que não estão prontos e, é exatamente isso que permite à criança a criação, pois o que não está posto oportuniza o novo, o inusitado, o devir.

Entre estampas, véus, milhos, algodões, feltros, panos, fitas e cores estão as crianças nas suas singularidades, curiosidades e invenções. Crianças que falam que pensam, que sentem, que riem, choram, que (des) constroem, ou seja, que são sujeitos. E como sujeitos devem ser percebidos e reconhecidos como tal no próprio processo de desenvolvimento e criação!

Os desafios são muitos, mas é preciso começar a colocar em xeque as várias questões que circulam pelos espaços da educação infantil, entender que crianças são crianças e necessitam de brincar, de espaços em que a construção de brincadeiras e fantasias podem e devem acontecer.

Para os adultos que se detém na posição de expectadores, ver o imaginário pulsante naqueles corpos, que gritam de contentamento em um casulo de fitas e estampas florais, que se permitem expressar, sentir e questionar, é como contemplar uma obra de arte, com

[262] Em seu texto *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*, Larrosa cunhou o conceito de impossibilidades dizendo que "a afirmação do impossível tem também algo de milagre, visto que o que afirma é o que se deve esperar o inesperado e que se deve receber o infinitamente improvável. Afirmando a impossibilidade da infância, subtraímo-la do âmbito daquilo que já está de antemão determinado por nossos saberes e por nossos poderes, do âmbito do previsto. Nesse contexto, e se aquele que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro, que será aqui o verdadeiro? Qual é a natureza dessa verdade com a qual aquele que nasce nos brinda precisamente a partir de sua própria impossibilidade?" (Larrosa, 1998, p.12)

suas diferentes nuances se entrelaçando para transmitir uma mensagem. E aqueles sorrisos estampados, que por alguns instantes se escondem em um ou outro cantinho a procura de novas possibilidades também nos falam que em meio às cores, é mais divertido ser criança.

Referências bibliográficas

Brasil. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – Formação Social e pessoal. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

Castanheira, Marina Aparecida Marques; Paulino, Alessandro Garcia; Mira, Anderson Rodrigo; Assis, Sabrina Azevedo Ferreira. O brincar, os brinquedos e as brincadeiras na Educação Infantil: Possibilidades para articular sexualidade e gênero. In: Ribeiro, Cláudia Maria (org.). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil. Lavras-MG: Ufla, 2012.

Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain. Dicionário de Símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

Fischer, Rosa. Foucault e análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação**.** 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1809-449X (versão online). Em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782002000100003&lg=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Larrosa, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. Pedagogia Profana. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2006.

Louro, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Luft, Lya. Mais infância. In: Pensar é transgredir. Rio de Janeiro: Record. 2009.

Mauss, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Mello, Maria Aparecida. Campos, Douglas Aparecido (orgs). AS Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas São Carlos – SP: Ufscar, 2012.

Ortega, Francisco. Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

Ribeiro, Cláudia Maria. Nas Tendas da Sexualidade e Gênero: Heterotopias no Currículo. In: Ribeiro, Paula R. C.; Silva, Méri Rosane Santos; Goellner, Silvana Vilodre (orgs). Corpo, Gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande – RS: Editora da Furg, 2009.

Ribeiro, Cláudia Maria e Alvarenga, Carolina Faria. “Tranca a Porta! Não deixa elas saírem” – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. Revista Textura. 2014, n.32, PP. 187-207. set./dez. 2014. Em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1251.

A CRIAÇÃO COLABORATIVA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: SOM, CORPO E MOVIMENTO COMO MEIOS DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, INTELECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Helena Santana[263], Rosário Santana[264]

Introdução

O trabalho que nos propomos apresentar, um relato de prática, baseia-se num projeto realizado em contexto de educação pré-escolar, pretendendo perceber a importância da criação e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa na aquisição e desenvolvimento de conteúdos e competências formais e não formais.

A proposta de implementação de um projeto colaborativo nas áreas das expressões deveu-se ao facto de sentirmos necessidade, e acreditarmos, que nas aulas, os diferentes conteúdos didático e expressivos podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida (queremos com isto dizer, ao processo de ensino e aprendizagem com base na imitação e reprodução do que foi memorizado). Não querendo assumir que estejamos certos em relação à metodologia aplicada, apenas percebemos que há infinitas possibilidades de realização de projetos didático-pedagógicos a partir de ideias originais, e de produtos feitos em conjunto com o grupo de trabalho que se mostra, não só o conjunto das crianças, mas como toda a escola enquanto espaço alargado. Acreditamos que incentivando as crianças a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de "matéria-prima" para o nosso projeto e objetivos didáticos, como se cria uma ligação afetiva entre eles, o objeto construído, os professores e demais agentes educativos, incrementando a motivação para a frequência da escola, bem como pelas atividades e matérias nela propostas e difundidas.

A importância da criatividade na aprendizagem tem sido objeto de estudo e reflexão por diversos investigadores (CACHIA & FERRARI 2010, SHARP 2004, HANSEN 2005). Estes, e outros autores, consideram a criatividade como uma importante característica e que se revela fundamental no desenvolvimento de si e do seu potencial criativo, potencial

[263] Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. E-mail: hsantana@ua.pt
[264] Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior, IPG. E-mail: rosariosantana@ipg.pt

esse que por sua vez, possibilitará uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação à sociedade (SHARP, 2004).

A criatividade ao nível das expressões artísticas, nomeadamente a musical, não está presente apenas na forma como se canta ou toca um determinado tipo de instrumento ou reportório, mas também como a interiorizamos e representamos através de gestos, expressões, movimentos. Segundo Caspurro (2013), os estímulos à criatividade provém não só de experiências de linguagem, como de vivências de natureza improvisadora que todos nós experienciamos. Neste sentido, quanto melhores forem as experiências coletivas ao nível do uso e exploração da voz, da percussão, da expressão corporal, do movimento, da gestualidade, como elementos musicais, teatrais e cénicos, maior será o desenvolvimento e o estimulo de todo um potencial criativo que há em cada um de nós, e em cada um dos nossos alunos/crianças. Não só se estimula a criatividade como também se potencia o desenvolvimento da interação social e da comunicação entre todos.

Neste sentido, não só as escolas, mas todas as instituições e organizações educativas, deveriam desenvolver atividades e projetos que promovessem a criatividade e a improvisação como meios de desenvolvimento cognitivo, social e expressivo daqueles que as inserem. Com a realização deste projeto, *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*, pretendemos não só contribuir para a realização de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, como contribuir para o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, criativas, musicais, performativas e literárias que se encontram em interação na formação da criança, assim como no desenvolvimento do ser humano a nível afetivo, da interação social e da comunicação interpessoal.

Por outro lado, não será importante a escola promover e desenvolver o sentido criativo dos seus alunos? Ao nível da iniciação musical não será importante, senão essencial, incentivar os alunos a criar as suas próprias músicas e letras relacionadas com as suas vivências, sonhos e fantasias? A criação de coreografias associadas a textos, sons, passagens musicais não se revelará um meio de desenvolvimento físico-motor e sócio-afetivo?

> A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia (Unesco, 2006, p.10).

O processo colaborativo

O processo colaborativo é um processo dialógico onde dois ou mais criadores dialogam num processo de construção conjunta de uma obra, neste caso um conteúdo didático pedagógico. Neste processo,

> o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspetiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (GÓES, 1997, p. 27).

Isso significa que a confrontação e o surgimento de ideias respeitantes à construção e definição de um produto artístico final, bem como o conjunto de sugestões e críticas que ao longo de todo o processo de criação se fazem presentes, não só se tornam parte de um *modus operandi* próprio, como são os instigadores de um desenvolvimento material, discursivo e individual que se complementa não só na individualidade das partes e de seus criadores, como na confrontação e determinação do todo, a obra, neste caso *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*.

Isto permite que o processo colaborativo se torne uma relação criativa apoiada em múltiplas interferências de parte a parte, em que os criadores/colaboradores, professores e alunos/crianças, se interpenetram para a criação de um espaço de arte plural conjunto. Neste sentido, podemos afirmar que:

> grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. […] [Argumenta ainda que], embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latin, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. (DAMIANI, 2008, p. 214-15)

Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora as finalidades não sejam, geralmente, fruto de negociação conjunta, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Neste ínterim, deparamo-nos com inúmeras possibilidades, mas igualmente com inúmeras impossibilidades e constrangimentos. Como conciliar o aparente paradoxo de fomentar o impulso criativo dos indivíduos dentro do grupo, e ao mesmo tempo, preservar a permeabilidade das ideias? Como promover o livre-trânsito da criação entre os participantes sem eliminar a demarcação dos territórios de criação? Até que limite o criador, neste caso cada um dos alunos/crianças envolvidos e seus professores, podem interferir na construção dos diferentes estratos materiais e significantes do espetáculo sem interferir no conceito da construção do todo?

Não é possível demarcar os limites estritos dessa interferência embora saibamos que, e no caso de *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*, as interferências se outorgaram mais no sentido dos alunos/crianças para os professores do que o contrário. Somos do parecer que a forma como essa interferência se dá vai depender do grau de amadurecimento do produto, do grupo, e da confiança entre os envolvidos no processo de criação. Por outro lado, a necessidade que a criança desde cedo manifesta em se expressar, em dramatizar, poderá ter como principal objetivo a integração num relacionamento social com a comunidade onde se encaixa. De certa forma, acaba por ser derivado da representação e da criação de atividades de expressão dramática que a criança se descobre expondo formas de se relacionar com os outros numa dinâmica de grupo. Este facto implica aprender a lidar com situações do quotidiano. Segundo Aguilar (1983), através da observação do que se passa à sua volta, a criança começa a criar as suas próprias dramatizações do quotidiano, o que promove o desenvolvimento das suas capacidades sensoriais e criativas, o que resulta numa melhor formação do individuo a nível físico, cognitivo, racional, emocional e social.

A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida

No desenvolvimento do processo colaborativo que desencadeou a realização do espetáculo *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*, as crianças foram chamadas a intervir, como já referimos, na determinação dos seus conteúdos musicais e artísticos. Todas as ideias eram ouvidas, debatidas e aceites valorizando-se a intervenção das crianças

nos contributos dados para a determinação do produto final realizado, aula a aula, de uma forma metódica, colaborativa, original e pessoal.

O primeiro dos desafios foi o de encontrar um tema adequado ao projeto. Este deveria estar relacionado com os seus interesses e vivências, bem como ser realizável no tempo e com os meios disponíveis. Assim, ficou decidido que todos deveriam colaborar na decisão do tema inicial e dele gostarem, para que todos se sentissem motivados para a concretização dos seus diversos conteúdos, para a implementação das suas diferentes fases, bem como realização final do espetáculo; todos deveriam ter a possibilidade de conceber e executar o seu figurino (sem a necessidade de despender monetariamente qualquer quantia se assim o entendessem); o espetáculo deveria ser realizável em qualquer espaço físico e material. Neste sentido, na criação das letras e das canções, foram propostos diversos temas relacionados com as vivências, experiências, atividades preferidas das crianças, assim como da sua família, das estações do ano e das festividades que se aproximavam ou que se inseriam no momento vivido ao longo do ano lectivo. Ao responsável pelo grupo ficou a tarefa de recolher as ideias dos alunos. O objetivo principal era criar quadras alusivas aos temas, com ou sem rima, embora se mostrasse que, com rima, seria mais importante e interessante de utilizar. O facto do grupo de trabalho ver o desafio de rimar como algo extremamente difícil, mas possível simultaneamente, fez com que todos realizassem rimas. Após terem terminado o seu trabalho, foram recolhidos os elementos resultantes e, em grupo, inseridas as letras nas canções a serem trabalhadas. Foram ajustados alguns versos e sílabas de forma a respeitar a prosódia e a natureza da melodia. Numa segunda fase procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*, e por último, à sua encenação.

Citando Magalhães

> a criança nasce poeta e ator, por um lado, como poeta, cria a partir do mundo real, mas torna-se como bitola de um mundo imaginário pleno de simbolismo, em que gravita ingenuamente; por outro lado, o ator redescobre as leis da arte dramática pura: a sua expressão é o reflexo espontâneo das sensações, sem camuflagem, sem batota, num jogo franco, inerente ao ciclo de descobertas em que vive. (MAGALHÃES, 1964, p. 9)

A expressão dramática revela-se uma prática que põe em ação o desenvolvimento do individuo aferido na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e

estética) (Ministério da Educação, 1997). É através do jogo, da criatividade, da representação que as crianças retêm o que de melhor queremos incutir através da sua formação. As atividades de grupo não só se mostraram benéficas para o ambiente de trabalho e de relacionamento da turma, como no próprio desenvolvimento e aproveitamento escolar. Quando as crianças, em meios de interação social, criam contacto e estabelecem discursos verbais, há uma necessidade de criar um apoio que tenha a função de completar um discurso através de meios de expressividade gestual. Por isso, há uma complementaridade entre o gesto e a palavra. Neste sentido:

> A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicações verbal e não verbal. (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

A expressão e comunicação através do corpo, numa linguagem não só verbal, como não-verbal, a prática performativa é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa das crianças, promovendo a recreação de experiências de vida, assim como a de situações imaginárias da sua própria criação. As vantagens e benefícios da expressão dramática e musical no ser humano são conhecidos. Simultaneamente podemos referir que existem determinadas capacidades físicas que não podem ser ignoradas no desenvolvimento de uma boa expressão corporal, tais como a coordenação, o equilíbrio corporal ou a fluência de movimentos. É neste campo que a expressão dramática e a expressão musical se fundem, promovendo a utilização do corpo como instrumento e como meio de expressão musical e dramática. Nesta matéria, Dalcroze cria um sistema de ensino rítmico que visa desenvolver os alunos a nível não só musical, como do movimento e da coordenação. Dalcroze foi um dos primeiros pedagogos a reconhecer a importância da utilização do corpo como instrumento na compreensão da música, afirmando que o corpo é inseparável da mente. A necessidade de Dalcroze criar a sua própria metodologia deveu-se ao facto de verificar que os seus alunos, apesar de conhecerem bem a componente teórica musical, tinham sérias dificuldades rítmicas, expressivas e de audiação. Dalcroze vê na eurritmia a melhor forma de designar os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música e, deste modo, a

manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (CASPURRO, 2006). A sua metodologia consiste em utilizar o corpo como instrumento rítmico e sonoro. Assim o corpo surge intermediário entre o pensamento e o som.

A consciência e percepção corporal desenvolvem-se também através de diferentes exercícios áudio-motores que, por sua vez, promovem o desenvolvimento do ouvido musical, da memorização, da audição interior e da expressão corporal. É uma forma de interiorizar diversos elementos musicais de uma forma "lúdica" através do movimento e do gesto. Compreender a música revela-se assim fundamental no plano das vivências educativas.

Neste sentido, e para Caspurro (2006), a aquisição de níveis de compreensão discursiva da linguagem, desenvolve-se através da comparação. Numa primeira fase aprende-se por imitação, sendo o professor/orientador numa última fase, responsável pelo desenvolvimento harmónico do aluno na sua descoberta e na exploração do pensamento criativo. Tal como na linguagem, o ideal é compreender o discurso musical como se de uma conversa se tratasse, criar um diálogo, prever a orientação do discurso, antecipar as ideias do discurso. Através da prática da improvisação e da criação seja musical, teatral, ou outra, podemos ter e desenvolver um fator de motivação tanto para os alunos como para os professores. O facto de saber que há algo de pessoal criado no momento, certamente cativa o interesse do agente na criação e memorização da obra de arte.

Em *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida*, a memorização tem um papel fundamental na performance favorecendo a expressividade e a interação entre os atores. A memorização facilita a comunicação e expressão de emoções entre todos os intervenientes no espetáculo, mas também entre estes e o público. No caso da construção de um espetáculo didático-pedagógico, a capacidade de memorizar também possibilita que os alunos não só dominem os seus conteúdos, como promove o seu estudo e prática em casa. No que diz respeito à criação musical, os alunos não só criam as letras, como as melodias das canções, a segunda voz ou contra-tema. Na criação da narrativa são os próprios que escolheram o tema, a respetiva história e o seu desenvolvimento. Na criação do figurino, são os próprios a construir a sua personagem com a ajuda dos encarregados de educação. Na coreografia e na expressão dramática também colaboram.

Neste sentido, e no processo de criação de *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida* foram criadas cerca de vinte e uma canções que formam um conjunto de peças que está relacionado, e organizado, de acordo com o tema, as festividades e as vivências de todos os envolvidos. Paralelamente, este conjunto de possibilidades temáticas,

acaba por permitir um vasto leque de canções organizadas e distribuídas pelos meses do ano, de forma a ter sempre material original disponível para ser utilizado, variado, aplicado e/ou rejeitado.

O processo de criação, global, colaborativo e interativo, mostra-se pertinente no desenvolvimento das capacidades cognitivas, organizativas, criativas e musicais, bem como da motivação e da capacidade de memorização e de envolvimento social e afetivo por parte destes.

Conclusão

Dentro do processo colaborativo a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente, o mesmo pode não acontecer quando existe interferência na criação e definição dos materiais que compõem o projeto. Para superar e transitar com mais desenvoltura nesse momento fundamental do processo criativo é necessário que se preserve as funções de cada uma das partes envolvidas. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Neste sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só a sua área de ação, mas também a área do outro.

Como objetivos deste trabalho, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos/crianças, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte destes. Percebemos que a concepção, construção e prática performativa de *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida* foi eficaz e delineador de novas abordagens pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado. Por outro lado, percebemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva. O processo colaborativo desenvolvido numa atividade onde a colaboração, a interação e a corporificação são uma constante mostrou-se igualmente proveitoso.

Assim, e ao longo do ano lectivo procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cenográfica, dramática e performativa. As sessões que permitiram a sua construção e concepção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade criativa e comunicativa das crianças, contribuindo para que todo o grupo

sentisse que o projeto lhes pertencia. Através deste processo foram criadas e compostas um conjunto de canções, na sua componente literária e musical, inspiradas nas vivências e experiências das crianças, bem como nos conteúdos programáticos próprios.

Para além das canções, foi criado um conteúdo didático-pedagógico – *A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Escondida* -, o culminar de todo o processo criativo, conteúdo esse apresentado publicamente, e que pretendeu desenvolver diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora revelando-se uma experiência performativa de inegável valor didático e social.

Referências bibliográficas

AGUILAR, L., *Movimento e Drama no Ensino Primário - um cenário pedagógico*. Faro: Edição do Teatro Laboratório de Faro, 1983.

ARNAIZ, P. et al. *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. Comunidad Educativa, n. 262, 29-35, 1999.

CACHIA, R., & FERRARI, A. *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies, 2010.

CASPURRO. H. *Efeitos da aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de doutoramento em Educação Musical. 2006. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

CASPURRO, H. (2013). *Palco maior - Da escola para a boca de cena: uma reflexão sobre experiências educativas migradas para o contexto do espetáculo*, PERFORMA – Encontros de Investigação em Performance Anais, Instituto das Artes da Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRSABRAPEM, 2013. Porto Alegre: UFRS e ABRAPEM, 2013, CD- Rom, 302-310.

DAMIANI, Magda, Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230. Acedido em 30 de março de 2015 http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13)

GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

HANSEN, D. T. Creativity in Teaching and Building a Meaningful Life as a Teacher. *Jornal of Aesthetic Education* Vol. 39, No.2, 57-68, 2005

MAGALHÃES, M., *A Criança e o Teatro.* Ministério da Educação e da Cultura. 1964.

Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.1997.

SHARP, C. Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? *No. 32*, 5-12, 2004.

Comissão Nacional da UNESCO. *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI.* 2006. Acedido em 1 de maio de 2014 em: http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf

CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO-BRASIL

Maria de Fátima Gomes da Silva[265], Iolanda Mendonça de Santana[266], Isadhora Araújo Lucena Silva[267], Mayra Emídio da Silva[268]

Introdução

Este trabalho consiste num recorte de uma investigação que está a ser realizada na Universidade de Pernambuco – Brasil, no âmbito do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Políticas e Gestão Educacional, e tem como objetivo geral investigar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança e como objetivos específicos, investigar formas de brincadeiras realizadas pela turma do Jardim II; identificar na prática pedagógica da professora sujeito desta investigação, contribuições de brincadeiras livres e dirigidas para o desenvolvimento integral das crianças; verificar a existência de dificuldades da professora para a realização de brincadeiras. Trata-se de um estudo de caso em uma escola pública do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco- Brasil.

O brincar é uma ação importante para a aprendizagem da criança, uma vez que permite que se aprenda e se desenvolva "[...] conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de descriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras" (SANTIN, 2001, p.523). O brincar permite o divertir-se e o entreter-se, constitui-se em uma necessidade biológica que faz parte do corpo, mente e da dinâmica dos homens sobre o mundo.

Vivenciar o brincar é atender a necessidade da criança, uma vez que a brincadeira é um ato espontâneo, quem vem a contribuir no seu desenvolvimento físico, psicológico, social é emocional. Como afirma Froebel (1912), apud Kishomoto (1998, p.68), a brincadeira é uma "[...] ação metafórica, livre e espontânea [...]. Ela [...] é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos seus primeiros anos".

[265] Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: fatimamaria18@gmail.com
[266] Universidade de Pernmabuco – UPE. E: mail: iolanda.ms@hotmail.com
[267] Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: isadhoralucena@gmail.com
[268] Universidade de Pernambuco – UPE. E-mail: mayraemidio93@gmail.com

A necessidade de vivenciar no âmbito das práticas pedagógicas o brincar esta posto, inclusive, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) quando esta propõe que,

> a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Por essas razões, inserir a brincadeira nas instituições de Educação Infantil, passa a ser uma necessidade, visto que a mesma é um elemento essencial no desenvolvimento integral da criança e na construção do seu conhecimento.

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos e promover a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, p.78). É importante que o docente não veja o ato de brincar só como um momento de descontração, mas o associe aos conteúdos a serem trabalhos durante o ano letivo, por meio de brincadeiras dirigidas. O professor deverá ter um controle ao ministrar as brincadeiras e deve gerenciar "[...] o tempo da sala de aula de maneira a equilibrar o trabalho com conteúdo de natureza diversa" (MOYLES, 2002, p.103).

É, pois, nessa direção e motivados por estes pressupostos que imprimem relevância ao brincar, que neste artigo reflete-se sobre as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente à organização textual deste trabalho, refere-se que para além desta introdução, apresenta-se, num primeiro momento, reflexões com base no pensamento de alguns estudiosos do tema sobre o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil por meio de brincadeiras livres e dirigidas e em seguida, alude-se aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta investigação. Na sequência, apresenta-se uma análise construída com base numa entrevista semiestruturada realizada com a professora sujeito desta pesquisa que teve por objetivo identificar a inserção de brincadeiras no âmbito de suas práticas pedagógicas, verificar se desenvolvia brincadeiras e que brincadeiras desenvolvia e ainda, se encontrava dificuldades para

realizar brincadeiras com os estudantes. Faz-se também uma breve análise das brincadeiras que foram registradas na observação participante realizada na turma investigada e por fim expõem-se as conclusões a que se chegou com este recorte do estudo em andamento.

Desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil por meio de brincadeiras livres e dirigidas.

Brincar é uma ação importante em todas as etapas da vida, no entanto, na infância é essencial. Não é apenas um entretenimento, um passatempo, uma diversão, o brincar é, sobretudo, aprendizagem e desenvolvimento. As pesquisas realizadas acerca da infância têm evidenciado que a brincadeira é um instrumento valoroso para o desenvolvimento integral das crianças. O ato de brincar permite a ampliação da linguagem, das atitudes e as relações com outros sujeitos, uma vez que quando as crianças se expressam nas brincadeiras por gestos ou atitudes, as expressões carregam significados do mundo real, da cultura e isso favorece novas aprendizagens. Sendo o ato de brincar uma atividade indispensável na infância, este deve fazer parte do cenário da Educação Infantil, permitindo o estímulo das características psíquicas sociais.

Compreendendo o brincar como elemento importante para a infância, Piaget (1971), destaca que quando a criança brinca, assimila o mundo à sua maneira, sem total compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Em outras palavras, quando a criança brinca ela consegue assimilar o mundo à sua maneira, aguça a imaginação, recria situações sem ter o compromisso de interpretar a realidade.

A brincadeira leva a criança a compreender novas situações e lhe permite prosseguir vivenciando novas possibilidades. É uma reconstrução constante de situações imaginárias, pois,

> [...] brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO E VALLE, 2005, p. 45)

A criança no ato de brincar é conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta. Quando brinca, ela entra em contato com sentimentos de desejo, alegria,

descobertas e também frustrações. Esse jogo de emoções favorece para estruturar a personalidade e as relações (MOYLES, 2002).

Ainda de acordo com Moyles (2002), existem duas formas de brincar, o brincar livre e o dirigido. No "[...] brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos" (*Id*, p. 33). Ou seja, no brincar livre a criança vivência experiências exploratórias diversas, sem ter necessariamente uma sequência de brincadeiras elaboradas para atender algum objetivo proposto. Já no brincar dirigido, as crianças "[...] têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. Elabora-se brincadeiras e jogos para atender um domínio e uma capacidade a partir das habilidades que se pretende estimular. Assim, é necessário que compreendamos que o brincar dirigido "[...] refere-se principalmente ao processo. A segunda situação de brincar livre inclui processo e modo, e é dentro desse tipo de brincar que os professores devem procurar a aprendizagem real" (MOYLES, 2002, p. 33).

Vale ressaltar que tanto no brincar livre como no dirigido, a criança amplia suas capacidades e o seu desenvolvimento. Enquanto atua com atividades manipuláveis ou de exploração espontânea, constrói novas aprendizagens, relações, comunicações, e realiza movimentos corporais diversos que ajuda para um desenvolvimento integral, pois o brincar da criança é a imaginação da ação, é o estímulo de várias dimensões, a cognitiva, a social e a física (VYGOTSKY, 1998).

Sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky (1998), considera que as brincadeiras asseguram à criança uma estrutura cognitiva em que aprender e agir não faz parte de uma esfera visual externa, mas das motivações e tendências internas. Em outros termos, as questões cognitivas da criança não estão diretamente relacionadas aos objetos externos. A ampliação da cognição está ancorada nas construções internas, nas motivações, no imaginário e nas recriações que a criança faz com os objetos externos. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alçada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê" (*Id*, p. 127).

A criança, por meio de suas estruturas cognitivas está sempre transformando os caminhos e as ações que desempenha. Assim as brincadeiras se tornam um estímulo para essa transformação, pois lhes permitem novas construções e significados e favorecem uma aprendizagem para atuar nas ações futuras. Nessa ótica, Vygotsky (2008, p. 137) considera que o brincar favorece "[...] a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais".

A construção de significados e de novas aprendizagens, ou seja, o desenvolvimento das questões cognitivas está relacionado à cultura. O desenvolvimento das crianças está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural. O contato e as interações que estas constroem com outros sujeitos é o suporte para o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2008). Assim, subtende-se que com as brincadeiras, a crianças inserem-se num ambiente sociocultural, mediatizadas por situações de interação, imaginário e relações. Por isso, o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, proporcionando maiores interações e aprendizado. Frente a estas questões, Ferreira, Misse e Bonadio (2004), consideram que as brincadeiras devem ser inseridas como um dos eixos da organização escolar na Educação Infantil. A sala de aula fica mais estimuladora para o desenvolvimento motor, intelectual e criativo das crianças.

A questão do desenvolvimento infantil está relacionada às interações que segundo Vygotsky, ocorrem nas brincadeiras e no contato de uns com os outros. Isso acontece porque o brincar não é uma ação que dar-se de forma abstrata e separada das influências do mundo, da cultura, mas precisamente de uma dada realidade. Por isso a criança deve ser considerada um sujeito social dotado de significados, que cria novas relações ao entrar em contato com outros sujeitos e brincam à sua maneira, ampliando seus significados a partir de sua realidade.

Nessa ótica, Brougère (2001), pressupõe que a brincadeira é uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (p. 105). Assim, infere-se que a brincadeira é uma construção social, pois se dá no encontro entre as crianças imersas em um determinado contexto social e ao mesmo tempo ela é subjetiva. Essa subjetividade é revelada nos comportamentos que são recriados diante de uma mesma situação.

A brincadeira na Educação Infantil estimula o desenvolvimento para além das capacidades cognitivas, relacionais e sociais, os aspectos físicos das crianças. As brincadeiras permitem o “equilíbrio, controle, agilidade, coordenação dos olhos, cérebro e músculos, combinados com poderes manipulativos sobre materiais, o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos [...]” levam ainda maiores de confiança e valor pessoal (MOYLES, 2002, p. 43).

O ato de brincar promove uma movimentação que estimula as capacidades de coordenar, de equilibrar e de ter domínio do próprio corpo. E isso também favorece as crianças para que estas elevem a confiança e as construções pessoais. Tudo isso porque movimentar-se é uma ação própria dos sujeitos que permite o desenvolvimento físico.

Assim, no contexto da Educação Infantil, não se deve permitir que as crianças aprendam sem o movimento ou sem utilizar o corpo para construir novas possibilidades e ampliar a percepção sobre as coisas. O brincar "é necessário e vital para o desenvolvimento normal do organismo em si e para o amadurecimento como um ser social" (STEVENS, 1977, apud MOYLES, 2002, p. 43).

Metodologia

Esta investigação foi orientada pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois este tipo de abordagem de pesquisa, a qualitativa, permite que o pesquisador venha a ter um contato direto com o objeto a ser estudado, por meio de situações concretas em ambiente natural. Nas ciências humanas, como no caso de pesquisas em educação, a abordagem qualitativa tem como objetivo central compreender e interpretar os fenômenos sociais que ocorrem em situações concretas (RAPIMÁN, 2015). Assim, pode-se dizer que toda pesquisa qualitativa em educação tem como finalidade a compreensão de fenômenos sociais. No caso desta investigação buscou-se investigar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança.

Trata-se de um estudo de caso em que se buscou compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa que pretendeu investigar contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. Assim sendo, este estudo de caso centrou-se numa turma do Jardim da Infância II de uma escola pública do Município de Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco-Brasil, e neste recorte aqui apresentado investigou-se as contribuições de brincadeiras livres e dirigidas para o desenvolvimento integral das crianças com ênfase na prática pedagógica da professora também com o objetivo de verificar a existência de dificuldades da professora para a realização de brincadeiras. Relativamente aos sujeitos, esta pesquisa contou com uma professora de uma turma da Educação Infantil, Jardim da Infância II, composta por 25 estudantes com idades entre 4 e 5 anos. Para a realização deste estudo utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada e de observação participante como instrumentos de recolha de dados.

Com relação à opção pela técnica de observação participante, justifica-se por esta permitir a inserção do investigador no *lócus* da pesquisa e por possibilitar-lhe a interação com os sujeitos da pesquisa para compreender e interpretar o objeto de estudo. Na observação participante, o pesquisador se insere da melhor maneira possível e para isso deve ter "[...] abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando

que a interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa" (GHEDIN e FRANCO, 2015, p. 195).

Sobre o uso da entrevista semiestruturada como técnica para a recolha de dados nesta pesquisa, justifica-se a adoção desta técnica, pois esta constitui-se numa técnica que permite ao investigador se apresentar ao investigado, formulando-lhe perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação (GIL, 2002). A entrevista semiestruturada neste estudo permitiu identificar as brincadeiras livres ou dirigidas utilizadas pela professora no âmbito de sua prática pedagógica e também possibilitou anuir sobre as contribuições destas para o desenvolvimento dos estudantes da turma investigada.

Os dados desta investigação foram analisados pela técnica de análise de conteúdo numa perspectiva analítico descritiva.

Contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças: o caso de uma turma da Educação Infantil

Neste item deste artigo, apresenta-se uma análise dos dados coletados numa entrevista semiestruturada realizada com a professora sujeito desta pesquisa, a propósito da inserção de brincadeiras livres e dirigidas no âmbito de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a entrevista realizada com a professora da turma investigada, procurou verficar se esta costumava inserir brincadeiras na sua rotina pedagógica e em caso positivo, que brincadeiras desenvolvia, quais eram os objetivos das brincadeiras e ainda se encontrava dificuldades para realizar brincadeiras com os estudantes. Sobre a inserção de brincadeiras no âmbito de sua prática pedagógica, a professora que aqui será identificada como Professora do Jardim II, respondeu da seguinte forma:

> Sim, porque a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança em várias áreas, estimulando, a atenção, a memória, a imaginação, amadurecendo a capacidade de socialização, por meio da interação com os outros e melhorando o aprendizado infantil. (Professora do Jardim II)

Com relação à indagação que lhe feita sobre se desenvolva brincadeiras com os estudantes, que brincadeiras desenvolvia e quais eram os objetivos das brincadeiras, retorquiu a professora:

> Sim, oferecendo momentos que oportunizem a criança, a vivenciar o seu direito de brincar. Desenvolvo brincadeiras dirigidas ou livres, tais como: esconde-esconde, pula-corda, morto-vivo, o mestre mandou, produção com

> massa de modelar, casinha (bonecas e panelinhas) etc, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento físico emocional, cognitivo, linguístico e social de cada criança. (Professora do Jardim II)

Por fim, ao indagar-se à referida professora sobre se encontrava dificuldades para realizar brincadeiras com os estudantes, esta respondeu que encontra as seguintes dificuldades: Cobranças de tarefas por meio dos pais; Recusa de estudantes tímidos; Cobrança do cumprimento dos conteúdos curriculares. (Professora do Jardim II).

Estes registros demonstram que a professora considera importante a vivência de brincadeiras e, por isso, oportuniza às crianças esse direito, o de brincar. Constatou-se também em seu discurso que realiza brincadeiras livres ou dirigidas, tais como: "esconde-esconde, pula-corda, morto-vivo, o mestre mandou, produção com massa de modelar, casinha (bonecas e panelinhas), entre outras" (Professora do Jardim II). Estas brincadeiras estão inseridas num contexto de brincadeiras livres. E, neste sentido, refere Moyles (2002) que no brincar livre e exploratórico que inclui processo e modo "[...] as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos" (*Id*, p. 33). Assim, infere-se que as brincadeiras realizadas permitem que as crianças ampliem suas habilidades e a aprendizagem com base em situações, materiais, propriedade texturas, estrutura, atributos visuais, auditivos e cinestésicos.

Ressalta-se ainda que brincadeiras exploratórias, "livres do constragimento do ensino ou da aprendizagem explícitas, podem ser verdadeiramente consideradas como brincar" (*Id*). [...] "Por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem" (*Id*).

Reitera-se a importância do brincar livre e exploratório na Educação Infantil. No entanto, é importante destacar que "defender o brincar na escola [...] não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento" (FORTUNA, 2008, p. 4). Em outros termos significa dizer que valorar o brincar livre nas práticas pedagógicas, não significa que se deixe de lado a compreensão das necessidades das crianças para que estas ampliem a percepção cognitiva, física, intelectual e social. As brincadeiras que ocorrem livremente devem ser observadoas pelos professores com o propósito de avaliar as habilidades e aprendizagens que a criança manifesta durante o brincar. Após essa avaliação, criam-se situações pedagógicas, brincadeiras dirigidas para que ampliem o desenvolvimento integral. Trata-se de um continuum processo de construções e ampliações, uma vez que a "principal característica do brincar, quer infantil,

quer adulto, não é o seu conteúdo e sim o seu modo. O brincar é uma abordagem à ação, não uma forma de atividade" (BRUNER, 1977 apud MOYLES, 2002, p. 24).

Por outro lado, mas ainda no âmbito desta análise, registrou-se também algumas brincadeiras livres realizadas pela professora em sua turma do Jardim II que pensa-se ser contributivas para o desenvolvimento integral das crianças . As brincadeiras referidas pela Professora do Jardim II podem ser divididas em três grupos, a partir das ideias de Moyles (2002), ou seja, brincadeiras que estimulam o físico; estimulam o social e o intelectual.

Na categoria de brincadeiras que estimulam o físico, destaca-se o esconde-esconde, o pula-corda, o morto-vivo e o mestre mandou. Estas brincadeiras são favoráveis ao estimulo da cordenação, psicomotrocidade, do movimento e expressões corporais da criança.

O esconde-esconde é uma brincadeira que permite às crianças o estímulo das expressões corporias, a reflexão de estratégias e o condicionamento. O pular cordas permite que as crianças realizem expressões rítmicas e expressivos movimentos básicos de saltar com um e dois pés, agachar, girar e equilibrar-se. O morto vivo estimula às crianças em sua agilidade, condicionamento físico, coordenação motora, atenção, concentração e expressão corporal. O mestre mandou é uma brincadeira que estimula a concentração, a percepção auditiva, a imaginação, a coordenação motora, a atenção e a noção corporal. Esse grupo de brincadeiras favorece o "equilíbrio, controle, agilidade, coordenação do [...] cérebro e músculos [...] o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos [...]" (MOYLES, 2002, p. 43).

No grupo de brincadeiras que estimulam o social, destaca-se a brincadeira com massa de modelar, a qual permite que as crianças explorem a criatividade, as habilidades sensoriais, motoras, cognitivas e sociais quando é realizada em duplas ou grupos. Esse tipo de brincadeira é considerada como social, uma vez que "a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça" (BROUGÈRE, 2001, p. 105) .

Ja no grupo de brincadeiras que estimulam o intelectual destaca-se a brincadeira de casinha, bonecas e panelinhas, as quais estimulam o imaginário, o faz de conta, a representação da realidade utilizando novos elementos, novos construtos. Infere-se que essa brincadeira favorece "[...] uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais" (VYGOTSKY, 2008, p. 137).

Com base nessas questões, infere-se que o brincar livre proporcionado pela professora da turma do Jardim II, está contribuindo para o desenvolvimento integral das

crianças. O fato de inseri-las em brincadeiras que estimulem as expressões corporais, o movimento, à coordenação motora, o faz de conta, a socialização e o imaginário, ajudam as crianças a ampliar as capacidades físicas, intelectuais, cognitivas e sociais.

Conclusões

Os dados e reflexões aqui apresentadas permitem concluir que a brincadeira revela-se como um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança. Foi possível identificar na prática pedagógica da professora sujeito desta investigação, a vivência de brincadeiras livres como esconde-esconde, pula-pula, morto-vivo, o mestre mandou, casinha, entre outras, que contribuem para o desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo dos estudantes. As brincadeiras livres realizadas pela professora proprciona o aguçamento da imaginação, o estímulo à exploração do próprio corpo e expressões livres como um recurso à prática de brincadeiras. Essa prática de valorização ao corpo estimula os aspectos físicos e tem contribuido para o desenvolvimento integral, por meio da ludicidade e do movimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.* Brasília, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. *Brincar na educação infantil é coisa séria.* Akrópolis, Umuarana, v 12, n. 4, p. 222-223, 2004.

FREIRE, Adeiani. Formação de educadores em serviço: Construindo sujeitos, produzindo singularidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; Guimarães, Daniela. *Infância e educação infantil.* Campinas- SP: Papirus, 1999.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação.* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. 1ª edição. São Paulo: Pioneira Thompson Leanring, 1998.

MELO, Luciana; VALE, Elizabeth. *O brinquedo e o brincar no desenvolviemnto infantil.* Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, 2005.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, L. E. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa Qualitativa em Educação. In: TAVARES, Manuel e RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática.* 1ª edição. Curitiba: CRV, 2015.

VYGOTSKY, Levy Semenovich. *A formação social da mente.* 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão de rendimento.* Porto Alegre: 2001.

PARTE V

EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS E SABERES: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

(DES) CONSTRUINDO METODOLOGIAS COM CRIANÇAS PEQUENININHAS: INCITAÇÕES SOCIOLÓGICAS SUL-SUL

Solange Estanislau dos Santos[269], Flávio Santiago[270]

Introdução

Este texto apresenta o debate sobre os estudos pós-colonialistas e a geopolítica de produção do conhecimento da teoria social que se aproxima das infâncias, relacionando com a construção de metodologias de pesquisas com crianças pequenininhas e a produção de conhecimento sociológico sul-sul. A partir da noção contra hegemônica do saber são apresentados alguns dos possíveis caminhos metodológicos para a construção com as crianças pequenininhas de pesquisas que versem sobre seus posicionamentos e agenciamentos micro e macro políticos, valorizando as produções das culturas infantis e a construção de conhecimentos localizada fora do eixo interpretativo somente dos adultos.

Um dos primeiros livros que abordou a temática das pesquisas *com* crianças no Brasil, foi *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*[271], a partir daí proliferam inúmeros textos, artigos, livros e pesquisas problematizando essa abordagem, enfatizando, principalmente, as questões éticas envolvendo as metodologias, assim como a discussão das pesquisas com bebês, as quais ainda carecem de muitos debates.

Este livro lançou a possibilidade de colocar em pauta a participação efetiva das crianças nas pesquisas e da necessária visibilidade às suas falas, sentimentos, expressões, desejos e lutas. Além de explorar a diversidade das crianças brasileiras.

No artigo *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas* as autoras anunciam que "na produção acadêmica brasileira sobre as crianças e suas culturas, ainda não possuímos uma tradição de estudos que tratem das vozes das crianças por elas próprias". (DELGADO; MULLER, 2005, p.161). E apontam a Sociologia da Infância como propulsora de uma nova concepção de criança, como atores sociais e

[269] Docente da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: solestani13@yahoo.com.br

[270] Doutorando da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: flavio.fravinho@gmail.com

[271] Organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila Brito Demartini e Patrícia Prado, publicado pela editora Autores Associados em 2002.

produtoras de culturas infantis, o que vai influenciar consideravelmente as pesquisas sobre e com crianças.

Constata-se uma crescente produção na área da pesquisa educacional de estudos com crianças, mas ainda não sabemos de fato quais tem sido os procedimentos metodológicos utilizados, como a criança está sendo considerada, como as questões éticas estão sendo aplicadas, que tipo de epistemologias estão sendo produzidas.

A condição social dos grupos infantis deve ser abordada, já que pesquisar criança brasileira, negra, indigena, cigana, colonizada, subalternizada não é o mesmo que investigar crianças em outros contextos. É preciso compor instrumentos e metodologias que considerem categorias como: etnia, raça, gênero, classe social, contextos econômicos e políticos e os processos dialéticos de produção de conhecimentos das crianças pequenininhas.

Descolonizando o olhar e as pesquisas

> Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p.462).

As palavras, as vírgulas, os textos que escrevemos sobre as crianças e suas infâncias inúmeras vezes correspondem aos cortes e fluxos discursivos que estabelecem o pilar do colonialismo adultocêntrico, retirando delas as suas potencialidades de agência e seu potencial intempestivo e revolucionário de transformação das marcas que as tornam sujeitos.

O modo operante da ciência moderna levou a criação de um colonialismo epistêmico, que se estabeleceu por uma lógica que se fundamenta na exclusão e no silenciamento de sujeitos, povos e culturas ao longo da História.

> O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Consideramos uma das formas mais enraizadas do colonialismo epistêmico a percepção adultocêntrica sobre as produções culturais das crianças, essa forma de percepção promove um isolamento de mundos: o dos adultos e o das crianças, dificultando uma comunicação entre eles. O sociólogo Roger Bastide ([1961] 2004, p.195), já na década de 1940, destaca a existência desta distância:

> Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, choram contra nós, respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencente a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossa própria fronteira, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando faz muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Para romper com esses horizontes reducionistas e segregacionistas, Souza (2016) destaca que é preciso compreender como estes se estabeleceram dentro da limitada perspectiva eurocêntrica, a qual localizou as crianças dentro dos postos subalternos das estruturas de poder, as condenando à dominação / inferiorização / desumanização, assim como os não brancos e as mulheres.

Na contramão deste processo procuramos pensar elementos teórico-metodológicos que

> [...] comunicam a complexidade das infâncias instigando-nos a investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos. (MARTINS FILHO & PRADO, 2011, p. 2).

Há que se fazer uma escolha metodológica para a pesquisa que tome a opção teórica pelo sul, não apenas geográfico, mas compreendidas como:

> [...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

As pesquisas com crianças que tenham como foco a descolonização e sua fundamentação teórica no eixo Sul assentam-se sobre três orientações: "aprender que existe o Sul; aprender ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul" (SANTOS, 1995, p.508). Este processo rompe diretamente com os entraves canônicos de uma academia eurocentrada, erguida sob os pilares da modernidade ocidental.

Abramowicz e Rodrigues (2014) apontam três obstáculos à descolonização das pesquisas: o primeiro é a perspectiva neoliberal que fundamenta a produção do conhecimento nas universidades brasileiras; o segundo é sobre o desejo de prescrição inerente a pedagogia e ao processo colonizador, de dizer ao outro o que e como fazer; o terceiro obstáculo é o processo de descolonização que traz a problematização das diferenças, da diversidade, da hibridação e nos coloca diante de entraves epistemológicos, já que a linguagem e a gramática utilizadas pela ciência são hegemônicas. Declaram que

> Não é fácil escapar, pois em nome da escola colonizou-se a pré-escola e as creches. Por isso, a questão de um pesquisador não é apresentar opiniões – para serem debatidas –, mas constituir problemas – para serem pensados –, o que não é fácil. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p.469).

Por meio da criação de processos inventivos e de desobediência epistêmica[272], é necessário desfragmentar as bases monolítico-coloniais da ciência e apontar pistas para uma descolonização.

Pesquisa *sobre* crianças ou *com* crianças: potencialidades da etnografia

Ao pensarmos metodologias de pesquisa que evidenciem as produções culturais das crianças, devemos primeiramente criar métodos que rompam as hierarquias epistemológicas fundamentadas no adultocentrismo. As pesquisas com crianças devem

[272] Para este debate, ver MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n.34, p. 287-324, 2008.

subverter a ideia fechada e sistêmica de uma metodologia rígida, pois as culturas infantis são atos de criação, que se desdobram com os fluxos da experiência, podendo ser marcadas pelas hierarquias sociais fundamentadas pelo sistema capitalista.

Contudo, para perceber essa dinâmica, é necessário um distanciamento dos fenômenos, como destaca Infantino (2014), quando fala sobre o ato de reflexão dos(as) educadores(as), no livro *Progettazione pedagógica e organizzazione del servizio*. Esse processo não é limitador, mas busca assegurar um contato profundo com a complexidade do fenômeno de que se ocupa profissionalmente e que, para ser focado, apenas requer um distanciamento. Esse distanciamento é uma forma de estranhar o familiar, procurando olhar o fenômeno a partir de outro ponto de vista, desenraizando nossos preconceitos estabelecidos sobre o campo de pesquisa.

Para explorar esse panorama denso e interseccionado em si, é fundamental pensar tipos de pesquisa que possam associar diferentes métodos qualitativos e quantitativos. Paralelamente, é importante interrogar o processo que escolheremos para analisar os dados, questionando a sua forma de realização, bem como os instrumentos e as categorias construídas para a sua estruturação.

A escolha por esta abordagem metodológica também é um ato político que se constitui a favor das culturas infantis.

Entre as possíveis metodologias de pesquisa temos à etnografia, a qual pode ser conceituada como um movimento de encontros entre pulsões, sentidos, olhares e escutas, construído no desdobramento das relações entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos que compõem seu campo, sem modelos canônicos, nem regras cartesianas para sistematização dos dados.

> Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978, p.20).

A possibilidade metodológica de encontros com os diferentes elementos do campo de pesquisa permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequenininhas como agentes de transformação social, de modo a "não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens" (PRADO, 1999, p. 111).

> [...] etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista teoricamente (MAGNANI, 2009, p.135).

Punch[273] (2002, p.322) apud Nunes (2015, p. 433 tradução e grifos do autor) afirma que:

> (...) há uma tendência para perceber pesquisa com crianças como um dos dois extremos: da mesma forma ou inteiramente diferente dos adultos. A maneira pela qual um pesquisador percebe a situação das crianças influencia a escolha de métodos. Aqueles que consideram as crianças a serem "essencialmente indistinguíveis dos adultos" (James et al, 1998: 31) empregam os mesmos métodos como os usados com adultos, pois as crianças são vistas como basicamente o mesmo. Neste caso, a responsabilidade do pesquisador adulto não destaca qualquer diferença entre adulto-crianças, considerando-as em qualquer outra maneira, como maduras e competentes. (Alderson, 1995). No entanto, essa abordagem pode significar que o desequilíbrio de poder entre pesquisadores adultos e as crianças nem sempre é adequadamente abordado (Morrow, 1999). **Aqueles que percebem as crianças como sendo muito diferentes dos adultos usam a etnografia como a forma mais adequada para chegar perto de compreender o mundo da criança** e as opiniões das crianças são tomadas pelo seu valor nominal (James et al., 1998). No entanto, a etnografia não é apenas adequada para aqueles que percebem crianças tão diferentes. É necessário gastar prolongados ou repetidos períodos com qualquer pessoa, a fim de conhecê-las para além de uma entrevista one-off e ganhar uma maior compreensão de seus pontos de vista e experiências (Fetterman, 1989). A dificuldade com o uso dessa abordagem é que ela depende de observação participante como estratégia de pesquisa, muitas vezes sem o

[273]PUNCH, Samantha. Research with children: The same or different from research with adults? Revista Childhood. [online], 2002. Disponível em: <http://chd.sagepub.com/content/9/3/321>. Acesso em: 15 de ago. de 2014. p. 321-341.

> reconhecimento de que os adultos são incapazes de participar plenamente em mundos sociais das crianças, porque eles nunca poderão realmente ser crianças novamente (Hill, 1997; Belas e Sandstrom, 1988). (PUNCH, 2002, p.322 apud NUNES, 2015, p. 433 tradução e grifos do autor)

Os olhares, os cheiros, as cores, os sons, são elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e dos processos de produção das culturas.

Para a construção efetiva desse movimento, é necessária uma aceitação da participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, não somente de um modo burocrático, através de autorizações e termos de consentimentos, mas, sobretudo, através de olhares, gestos, pelo olhar carinhoso, expresso ao nos ver chegar, nos abraços de acolhimento, no convite baixinho para escutar uma coisinha, ou pelo simples pedido feito aos pés de um balanço do parque: *"Me balança bem forte! De novo! De novo!"*.

O movimento etnográfico envolve um processo de "tornar-se nativo", entretanto, como destaca o pesquisador Corsaro (2005), é evidente que certas diferenças entre adultos e crianças (principalmente o tamanho físico) podem não ser plenamente superadas, embora isto não signifique um comprometimento da pesquisa em si, mas uma marca de diferenciação entre os pesquisadores e sujeitos que constroem o campo. Como estratégia para o rompimento dessas fronteiras é necessário posicionar-se como um adulto atípico em relação à postura assumida frente às crianças, participando ativamente das brincadeiras, diminuindo a autoridade e procurando estabelecer uma imagem distinta das ideias pré-concebidas do que é ser adulto na nossa sociedade, deixando-se afetar-se pelas produções que as crianças realizam.

O que está em jogo é uma postura ética em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Estando o pesquisador COM as crianças pequenininhas, respeitando os limites impostos e procurando compreender os processos construídos por elas. Esta forma de pesquisar, como afirma Barbosa (2014), é uma microrrevolução, que constrói com os pequenos e as pequenas uma experiência de capacidade, em vez de falta e de deficiência, como temos feito até agora.

Contudo, é fundamental que tenhamos uma postura atenta às escolhas estabelecidas durante a realização do trabalho etnográfico, para evitarmos cair nas armadilhas metodológicas relativas ao controle e localização dos sujeitos, para não fornecer subsídios para a construção de imagens distorcidas da realidade, e nem legitimar as desigualdades presentes na sociedade capitalista.

Para descolonizarmos as pesquisas sobre e com crianças e produzirmos conhecimentos do lado de cá do mundo, no Sul, é necessário termos orelhas verdes, como nos diz Rodari (1997):

> O homem da orelha verde
> Um dia num campo de ovelhas
> Vi um homem de verdes orelhas
> Ele era bem velho, bastante idade tinha
> Só sua orelha ficara verdinha
> Sentei-me então a seu lado
> A fim de ver melhor, com cuidado
> Senhor,desculpe minha ousadia, mas na sua idade
> de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
> Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
> De um menininho tenho a orelha ainda
>
> É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
> O que os grandes não querem mais entender
> Ouço a voz de pedras e passarinhos
> Nuvens passando, cascatas e riachos
> Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
> Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
> Foi o que o homem de verdes orelhas
> Me disse no campo de ovelhas

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 9, p. 235-245, 2014.

BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo as trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.

CORSARO, W. A. 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.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; DEMARTlNI, Zeila Brito F.;PRADO, Patrícia. (orgs.).*Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças Campinas: Autores Associados, 2002. 153p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

INFANTINO, Agnese. *Progettazione pedagógica e organizzazione del servizio*. Teorie e strumenti pr la scuola e i srvizi educativi. Milano: Guerini, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* São Paulo: Autores Associados, 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, pp. 129-156, jul./dez. 2009.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudodas infâncias brasileiras. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-Posições. UNICAMP, v. 10, 1999, pp. 110-118.

RODARI, Gianni. O Homem de Orelhas Verdes. In: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 13.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Ellen de Lima. *Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam:* Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

A RODA DE CONVERSA COMO FONTE DE ESCUTA: LENDO O MUNDO COM AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Ivete Mangueira de Souza Oliveira[274], Maria Alexandra Militão Rodrigues[275]

Introdução

Este trabalho traz a roda de conversa como lugar de encontro, encantamento e escuta sensível no cotidiano da Educação Infantil. Diálogos sonhosos, com vozes, ideias, sons, silêncios, emoções, medos, descobertas e encontros com gosto de infância. Como lugar e tempo coloridos por crianças no exercício das "leituras de mundo" e na dança do mundo com as palavras e das palavras com o mundo em busca da produção da consciência crítica e autônoma (FREIRE, 1998). É parte da monografia "Cadê as palavras que estavam aqui? A escola comeu! Escutando as crianças, o que elas podem revelar e ensinar", apresentada como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2015, e tem como objetivo refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da educação infantil, no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade. O referencial teórico parte das ideias de Vygotsky, dialoga com vários autores e a Poesia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Epistemologia Qualitativa e aconteceu numa escola pública do Distrito Federal, com uma turma de Educação Infantil composta por quinze crianças.

Abrindo as portas dos castelos para tecer uma roda com-por crianças numa terra de gigantes

Cheguei à escola. Era hora de entrar e o gigante que não era gigante mas que se achava gigante entrou na sala, encontrou gentes e, sentindo-se perdido, tropeçou e caiu sobre as montanhas de receitas e técnicas recomendáveis que carregava como matéria obrigatória. De repente uma luz. Era uma janela. Pensou em fugir. Olhou de verdade ao redor e viu crianças. Poderia devorá-las, mas resolveu parar e escutar os silêncios que enchiam aquele

[274] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: ivemangueira@gmail.com
[275] Universidade de Brasília – Brasil. E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

lugar. Primeiro botou a mão na cabeça e ouviu seu coração e se pôs a dançar ao som de um turbilhão de histórias, ideias, palavras e movimentos que se vestiam com vestidos elegantes chamados vida. Tudo começou pela escolha: uma turma de segundo período com crianças entre 5 e 6 anos.

Para minha surpresa e contrariando todas as minhas expectativas, estas crianças chegaram à escola caladas. Chegaram, sentaram à mesa e ficaram quietas. Convidadas para fazerem uma roda preferiram ficar em suas cadeiras. Incentivadas a falarem, pediram atividades escritas. Isto mesmo, aquelas atividades xerocadas. Toda a espontaneidade vista e vivida com as crianças de primeiro período (4 e 5 anos) se negava a manifestar-se. Suas expressões denunciavam estranhamento ao poder que lhes era dado para falarem e se expressarem, e tudo levava a crer que não entendiam aquele momento como um ato que procurava valorizá-las e colocá-las como protagonistas das ações.

Voltei para casa com o coração nas mãos buscando direção, ideias e as chaves para abrir as portas daqueles castelos. Cheia de perguntas e reflexões peguei minha vontade de voar, botei a minha escuta em sintonia com o fogo da imaginação e fiz um chá de fantasias. Bebi. Parecia louca. Estava. Peguei uma panela e experimentei uma receita de aventuras e brinquei com os ingredientes: tinta, água, terra, caquinhos, folhas, areia, história, gotinhas de orvalho da manhã, histórias e sereno da noite. Eros uma vez. Tinha gosto de infância. Ofereci. As crianças provaram e quiseram mais. Desceram de suas cadeiras. Suas mesas viraram casas, Chapeuzinho Vermelho virou Chapeuzinho Amarelo, a Joaninha diferente ganhou um casaco preto e virou dark, Cinderela não quis saber de sapatos de cristal, fez um com flores lá do jardim de sua casa e foi para Paris brincar de pular corda. Lençóis de cama estamparam o varal de brincadeiras e jogos, histórias foram criadas, anjos visitaram as casas das vovós que guardam as chaves das portas do céu e um sítio com maçãs vermelhas e queijo com gosto de lua foi feito por mãos de meninas e meninos que estavam escondidos, só esperando a bruxa abrir as portas dos castelos presos nos quadrados.

Desvendando mistérios nas fontes corajosas

Às crianças, as palavras. Palavrinhas e palavrões. O convite foi sendo desenhado por elas e com elas. E foi assim, narrativas de todos os gostos e jeitos fazendo meninas e meninos de palavras em uma roda *com-por* crianças que se tornou sagrada, dinâmica, flexível e com gosto e vontade de criança. Um tempo que se fez com a palavra, afeto, sentir, ser,

disponibilidade, fazer, corpo, histórias, narrativas e com a marca de que toda hora poderia ser uma boa hora "para comemorar a passagem de uma alegria derradeira[276]".

Para Cerqueira (2011), aprender/ensinar só faz sentido se na sala de aula formos capazes de perceber e escutar além do que foi dito. Que o diálogo seja o caminho para as aprendizagens férteis e significativas. E como nos ensina Freire (2013, p. 13), que esse caminho seja regido pela *amorosidade*, em que a grandeza e a inteireza dos seres humanos estejam presentes.

Em Vygotsky (OLIVEIRA, 2010, p. 29), encontramos:

> É na interação social que a criança entrará em contato com o outro e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico. Ele parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social, ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

E assim, considerando a importância das interações sociais, das narrativas, sobretudo a oral, os espaços foram criados para que as crianças falassem, explorassem suas narrativas, brincassem de palavras e histórias, recriassem, escutassem, contassem, não contassem se não quisessem, para que se exercitassem enquanto sujeitos históricos, críticos, sociais, políticos e participativos.

Por que a roda?

Porque é viva, desafia, problematiza. Nela podemos dar as mãos, olhar olho no olho, falar, dialogar, escutar, nos tocar, nos sentir. Um espaço que pode ser concebido muito mais do que uma simples e organizada disposição circular dos participantes, e, neste caso, essencialmente carregado de intencionalidades e onde se buscou escutar e refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no movimentar do cotidiano da educação infantil e contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade.

[276] Luzia. Música de Teka Simon e Clara Mendes. Dedicada a Dona Luzia Francisca da Conceição, moradora da Comunidade Quilombola do Sítio Histórico Kalunga. https://www.youtube.com/watch?v=sl08eRvxy1c

Sampaio, Santos, Agostini et al. (2014, p. 3), afirmam que

> As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida.

Aos poucos e no tempo de cada uma, foram se abrindo e construindo relações. Expressaram muitas vezes com palavras e gestos de estranhamento, surpresa e até agradecimentos, quando me sentava ao lado delas para brincar na areia, lanchar à mesa com elas, dividir o lanche, dizer sim aos desejos e vontades mais simples, como brincarmos ao ar livre, tomar banho no chuveiro lá do parquinho, vestidos ou não, brincar com os nossos nomes fazendo poesia no chão, no papel, na parede, ou vestirmos roupas de palhaço sem compromisso algum. Por puro prazer e colher sorrisos. Aprender vivendo que o dia, o céu, a casa, a flor, o sol... podem ser coloridos com as fantasias e as cores que a gente quiser.

Leite (2013, p. 5), ao lançar um olhar sobre as situações narrativas que envolvem crianças, aponta para o caminho do humano, onde a criança é sujeito social e histórico e assim nos orienta:

> Na perspectiva da formação social da consciência pelo indivíduo, o pensamento vai sendo produzido graças às várias oportunidades que cada indivíduo tem para participar de diálogos com outras pessoas. Tais diálogos sociais caracterizam-se por envolver uma interação dos parceiros que tentam coordenar suas ideias, argumentos e significações. (...). Portanto, se a criança não tiver oportunidades para interagir, dialogar, confrontar pontos de vista, ela não estará suficientemente preparada para exercer seu pensamento e sua expressão.

Oliveira (apud CERQUEIRA, 2011 p. 39), propõe

> que o profissional da educação infantil deve acolher, integrar e orientar as crianças e que a escuta deve nortear o planejamento e as suas práticas, tendo a clareza de que possibilitar essas interações significa ser coerente com o entendimento de que o saber não está só com a professora ou com o professor. E que para educar para a liberdade e autonomia, é preciso trabalhar com as histórias das crianças, suas raízes culturais, suas memórias.

Freire (1997, p. 60) em uma de suas cartas aos professores dizia:

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando 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.

No início um silêncio trazido, carregado, aprendido e oprimido. Paralisante. Depois um silêncio caminhante, de vontade. Com formato de bate-papo, as vivências, segredos, medos, alegrias, tristezas, preferências, silêncios ganharam gosto da infância,

> A infância é um presente da imaginação, embrulhado em papel da mais fina seda. Ela chega convencida de desejos, repleta de possibilidades com as quais só no início da vida somos capazes de conviver plenamente. (RODRIGUES, 2007, p. 39)

Entrando na roda – relatos e reflexões acerca de falas e diálogos das/com as crianças

Ainda era um tempo de muitas incertezas, inseguranças e também de muitos conflitos. No plano de aula: Aprender sobre as cores e o corpo (indo além da cabeça, ombro, joelho e pé). Proposta do dia: escolher um menino e uma menina para desenhar o corpo chamando atenção para o esquema corporal.

Quebrando o protocolo resolvemos dançar, nos tocar, nos sentir, sentir o outro e brincar com os nossos corpos e com o corpo do outro. Decidimos ficar no espaço do jeito que quiséssemos. Ficamos! Uns de pé, uns deitados, outros sentados no chão. O chão coberto por um tapete e muitas almofadas. Música escolhida a dedo, por eles. Toques e toques em si mesmo. Depois no outro. No começo, dificuldades de tocar-se e tocar o outro.

Depois, cosquinhas e risos enchiam a sala pelas descobertas e sensações. Neste dia, seguindo a receita de fazer o esquema corporal de uma criança desenhando a outra numa folha de papel, as outras crianças que não tinham sido desenhadas disseram que também queriam seu corpo desenhado. Perguntei como poderíamos fazer e eles prontamente disseram: Pega mais papel e cada um escolhe um amigo e desenha. Simples assim! Nesse momento, aproveitei e sugeri juntarmos os papeis para desenharmos todos juntos, assim ficaríamos juntinhos para sempre. Adoraram a ideia e partimos para a ação. Juntamos cartolinas brancas, contamos qual era o total da turma e descobrimos quantas folhas iríamos precisar, emendamos com fita crepe e nos organizamos para saber quem iria desenhar quem. Todos encontraram seus pares. Eu te desenho, você me desenha. E foi assim. Corpos desenhados, e do jeito que queriam (retos, tortos, enrolados, abraçados, braço para cá, perna para lá, cabeça para cima, cabeça para baixo, olhando para o lado, para frente, uns sobre o outro...) o painel ficou pronto com figuras interessantes e cheias de formas que encheram os olhos e as mãos das crianças de desejos. Resolvemos pintar com liberdade para usar a cor que quiséssemos e com poder para escolher a figura que quiséssemos. Com toda essa motivação elas decidiram usar pincéis. Aproveitei para relembrar sobre nossas experiências com as cores e que agora poderíamos explorá-las e criarmos outras. E que poderíamos começar pelas primárias, seguir pelas secundárias e num terceiro momento pelas que conseguíssemos criar a partir das secundárias (as terciárias). O painel ficou maravilhoso e ficamos todos a admirá-lo. Então, resolvemos dar-lhe um nome. Vários nomes foram sugeridos. Fomos para votação. Arco-íris da amizade foi o vencedor. Ao defender sua ideia a criança que sugeriu o nome disse que a amizade estava dentro dele junto com as cores. Uma prova de que usando as mais diversas linguagens, as trocas, a palavra e o respeito à voz de cada uma, as crianças são capazes de se auto organizarem, se conhecerem mais, ampliarem seus conhecimentos e também as relações de confiança. Uma prova de que escutando a criança podemos ser mediadores fazendo do espaço escolar um lugar de diálogo, experiências e aprendizagens significativas e prazerosas para as crianças e para o professor.

O que fizemos com o painel? Pedimos para a Coordenação da escola fixar em um local onde as crianças pudessem ver. Foi incrível a reação das crianças quando viram o painel exposto no corredor da escola, um lugar de passagem de todas as crianças, profissionais e famílias. Elas abraçaram a parede abraçando os abraços.

Movidas pelo desejo da descoberta e curiosidade as crianças participaram ativamente e interagiram entre elas durante todo o processo, experimentando conhecimentos, trocando informações, jeitos de fazer, modos de se organizarem, criarem,

testarem e abriram portas para desafios mais complexos. A arte coloriu todas as ações como um conhecimento que pode ser abordado e vivido na conjunção das ações de leitura de imagens, realidades, vivências e fazer artístico.

Assim, a sala de aula bebeu direitos humanos e banhou-se de prática vivida.

Você tem medo de quê? E como você enfrenta o seu medo?

O medo entrou na roda de conversa e em outros espaços da escola várias vezes. Essa frequência e tensão demonstrada pelas crianças me impulsionou para buscar obras literárias para discutirmos o tema e encontrarmos juntos formas de enfrentar o medo. E uma das histórias contadas foi a história da Chapeuzinho Amarelo, do Chico Buarque, que de forma divertida enfrenta o medo que tem do lobo mau. Conversamos sobre a história e cada um falou sobre o seu medo. Desta experiência restaram receitas das mais criativas para enfrentar medos: desenhos, travalínguas, cantigas e uma fogueira para queimar medos, onde cada um deu bronca no medo e o jogou na fogueira.

MEDO	**COMO ENFRENTO**
VAMPIRO DEBAIXO DA CAMA 	Eu não gosto de você! Não quero você debaixo da minha cama. Ela foi embora triste. Agora ela está dormindo em outra casa. Kemilly, 5 anos.

MEDO	**COMO ENFRENTO**
ESCURO 	O sol ficou escuro, a lua veio e ficou para sempre! Yasmin – 5 anos

Segundo Leite (2013, p. 3), é na infância que

> (..) as matrizes afetivas e sociais e o universo imaginário estão em processo de construção e frequentemente concretizam-se no medo do escuro, da morte, "das almas de outro mundo", das bruxas, etc. Esses medos e também a admiração por personagens e heróis, são manifestações de identidade cultural, que não são individuais, mas expressam um universo coletivo de valores e crenças situado espacial e temporalmente. (...) e que a leitura de histórias é um momento em que a criança pode constituir o não diretamente observado, conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores e costumes de outras populações situadas em outros tempos e lugares que não o nosso. Assim, ela conhece melhor a sua própria forma de pensar, o modo de ser do grupo ao qual pertence.

Considerações finais

Cheguei aos castelos montada no cavalo da curiosidade e com o coração cheio de espanto e desejos de escutar. Com minhas lentes ver-melhor peguei caldeirão, botei versos, histórias, matemágica, folhas, barulhinhos, terra, água, vento, cores e pedrinhas e ofereci como elixir para meninas e meninos que perderam a língua. Beberam com gosto e nunca mais pararam de falar. Acrescentamos a dança, a festa, e até as coisas que não gostávamos e fizemos bolo de farinha na brincadeira de casinha lá no parquinho preferido: o de areia. Servimos em pratos decorados com desenhos feitos na hora: pazinhas, terra molhada, grama, tampas de garrafas e pílulas cintilantes com cantigas de ninar. Os animais foram convidados para entrar, entraram e pariram porquinhos e as árvores brotaram de gizes de tintas vermelhas maçãs e tamarindos azuis. Saiu livro, que voa feito pipa, publicado e ilustrado com cara de avô, avó, lua e casinha do *SER*-tão. Dentro dele tem menino e menina que escrevem com a língua solta. Dançamos no chuveiro e nadamos com barquinhos no submarino da imaginação e da fantasia. Os corpos viraram barcos e as roupas arara. A piscina de bolinha se fez mar com viagem no tapete feito e decorado com mãos e vontade de ficar mais. Até briga de amor lá na rua, na esquina da casa da vizinha foi contada e amarrou o coração de meninos e meninas que transformaram as diferenças em cadernos de poemas escritos com as letras do abc perigoso[277] e os numerais da Ruth[278], mostrando que

[277] Gaiman, Neil. O Alfabeto Perigoso. Rocco, 2008.

[278] Rocha, Ruth. O livro dos Números do Marcelo. Quinteto Editorial. 2013.

um mais um é sempre mais que dois. Fizemos pontes entre as casas, elas não tinham grades, só janelas e portas, e a chave é a mesma que abre a portinha do céu. A família entrou. Passeou por toda a casa, trouxe retrato e perfume de Deus. Lá, nesta Casa de todos, tem desejo de sorvete todo dia, o suco é feito na hora e o brigadeiro de chocolate tem gosto de nuvem que carrega um palhacinho engraçado e uma menina divertida que aprendeu a brincar com o medo. No laboratório de ciências, inventam poções do amor para ensinar a não magoar as pessoas e descobrir mais e mais cores nos tubinhos coloridos. Tem esmalte com as cores do arco-íris e batom vermelho para meninos e meninas pintarem as unhas e a boca do céu. A amizade e a liberdade estão lá dentro. Na cozinha tem *chef* que usa maquiagem, brinca de bambolê e faz pratos maravilhosos com sabor de peixe inventado retirado lá do fundo do rio, onde mora a Iara cantadora. Tem lobisomem e rato apaixonados pela lua que quando brigam são levados para um conselho criativo e decidem com uniduniSER quem vai para o pátio. A assembleia decide ir para o jardim e todos fazem piquenique de histórias com bolinhos de chuva feitos com segredos da Luzia mãe. O palhaço tem um ônibus que leva todos os passarinhos para esticar horizontes. Levantam voos à hora que querem. Tem uns que custam à terra descer, são feitos de poesia. Cadeiras e mesas são cabanas de piratas e meninas que constroem circos com ciganos lendo a sorte com bilhete da telesonhos: o prêmio é algodão-doce e pão de queijo feito com queijo da lua trazido das galáxias pelos astronautas, só eles podem ir até lá. Separação na Casa só se for para os pés acharem o caminho e os peixinhos voltarem para o lago e os sapos para o jardim. As férias dessa trupe é pular corda em Paris com vestidos verdes e sapatos que voam. A professora vai junto como com-VIDA-da para aprender que aprender é também ensinar e que ensinar é também aprender. Nesse planeta os seres querem saber por que o céu é azul e o "nome das coisas transforma-se magicamente, como camaleão encantado: na mesma palavra, mil matizes afetivos, diferentes expressões do mesmo ser, de diversas culturas, línguas, contextos, idades, sexos, percepções"279. Tem as cores e cheiro de criança que faz xixi nas pernas e sorri porque não deu tempo de avisar, a brincadeira de pega-pega era mais legal e não podia ser deixada para depois. Caso alguém se descuide, o lembrete diz que o sal da terra se multiplica para "recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois"[280].

O que aconteceu com a bruxa? Desceu de sua montanha de obrigatoriedades e entrou, bebeu, cantou, dançou, brincou. Todos os dias tomava um aperitivo feito de poesia que a deixava do tamanho das crianças. Vestia-se de afetos e botões coloridos que falavam

[279] Rodrigues, Alexandra. O nome das coisas. Thesaurus, 2004. p. 16.

[280] Guedes, Beto. https://www.youtube.com/watch?v=irTKizOHmxU

quando algum ingrediente sem sabor insistia em querer compor a poção do dia. Carregava lembretes em seu caderno de orelhas gigantes de menina que ela reencontrou lá no parquinho de sua infância que era para lembrar que as palavras são brincantes e tem a liberdade como fio. Em suas mãos carregava uma chave com letras girafais escrito: ESCUTA, que era para iluminar diretrizes e caminhos que iam se compondo com as mais fantásticas surpresas e emoções. A roda está aberta! Pode entrar, diz o bilhetinho pendurado no coração!

Referências

CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). (Com)Textos em Escuta Sensível. Brasília. Thesaurus, 2011. Brasília: Thesaurus.

FREIRE. Paulo. PROFESSORA SIM; TIA NÃO. São Paulo: Olho d´Água. 1997, p. 60.

_____. Pedagogia da Tolerância. Ana Maria Araújo Freire (Org.). (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013, p. 13.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 15.

LEITE, R. S. (2013, p. 5). Acesso em 02 de março de 2015, disponível em https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2013/04/situac3a7c3b5es-narrativas-prc3a9-escolas-regina-escarpa-leite.pdf.

OLIVEIRA, Z. d. Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 2010, p. 29.

RODRIGUES, A. O nome das coisas. Brasília: Thesaurus. 2004, p. 16.

_____. Minha vó botou um ovo. Crônicas. Brasília: Thesaurus. 2007, p. 39.

SAMPAIO, AGOSTINI, SANTOS et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano - http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf - acesso em 15 de março de 2016, p. 3.

ENVELHEÇO , MAS NÃO ANOITECE, HÁ CORES AQUI: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA PESSOA IDOSA E DO ENVELHECIMENTO HUMANO

Francisane Nayare de Oliveira Maia[281], Ana Paula Cordeiro[282]

Introdução

Envelhecer: como acontece? Quem determina quando estamos ou não velhos? O que é ser velho? E mais: o que é ser velho nas sociedades capitalistas, que alijam os mais velhos, já fora do processo produtivo, das grandes decisões da vida em família, do mundo do trabalho, da sociedade? E as crianças, como enxergam os velhos? O que é ser velho para elas? Quais as características de uma pessoa que atinge a categoria social à qual damos o nome de velhice? Estas são questões que nos fizemos ao aliarmos em uma pesquisa concepções de crianças acerca do envelhecimento humano. Trabalhar com crianças na Educação Infantil e com pessoas idosas junto às Oficinas de Teatro da Universidade Aberta à 3ª Idade da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, nos deu as bases para refletirmos sobre o envelhecimento humano e a respeito do olhar que a criança pequena lança sobre o idoso.

Este trabalho teve por objetivo verificar de que forma os conceitos de "envelhecimento" e de "pessoa idosa" são concebidos por crianças de 4 e 5 anos de idade, de uma instituição de Educação Infantil e relacionar as realidades encontradas com o material bibliográfico a fim de enriquecer, contribuir e acrescentar algo de relevância a essa temática.

Será que as crianças teriam um olhar positivo ou negativo sobre a velhice? Esta foi uma das questões que nos fizemos. A hipótese inicial era de que a visão seria negativa, visto que quando o assunto é o envelhecimento humano, a sociedade ocidental tem tratado as pessoas idosas de forma preconceituosa e estereotipada. Sendo assim, sem um tratamento adequado ao tema do envelhecimento humano, quais as concepções das crianças? Crescerão, com um olhar carregado de estereótipos negativos sobre a pessoa idosa e o envelhecimento humano? Refletindo sobre tais questões consideramos a

[281] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil – SP. E-mail: fran.btu23@yahoo.com.br
[282] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil – SP. E-mail: napcordeiro@marilia.unesp.br

importância de se trabalhar essa temática desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Discutir o tema pode configurar-se como algo benéfico para as crianças, que crescerão com outro olhar sobre a pessoa idosa, podendo compreender que a velhice não é um período da vida repleto de perdas ou situações ruins, mas uma etapa que pode ser vivida com tranquilidade e qualidade de vida.

Desta forma, esta pesquisa foi dividida em dois momentos: o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. No primeiro momento fizemos um levantamento sobre a temática específica e no segundo momento, para fins de coleta de dados, colhemos relatos orais de crianças. Em termos metodológicos esta pesquisa se configurou como um Estudo de Caso.

Nesse sentido, com esse estudo, almejamos demonstrar a importância da discussão sobre a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil para que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil possam ser revistas e repensadas levando-se em conta a diversidade, pois essa etapa é a primeira da vida escolar das crianças.

Criança e infância

Partimos de estudos que apresentam a infância como categoria socialmente construída e situam o nascimento do chamado "sentimento de infância" em contextos históricos. Corroboramos com Kramer (2003), que afirma que não existe uma criança universal, mas um ideal de criança abstrato que se traduz nas formas de ser das crianças burguesas, tidas como "modelos" para as demais.

Remeter às questões históricas neste trabalho permitiu-nos compreender e demonstrar que as ideias relacionadas à temática sofreram modificações devido a processos históricos e sociais ao longo dos séculos. Os estudos de Kramer (2003), Cambi (1999), Oliveira (2002), Ariès (2006), Corsaro (2011), entre outros, trouxeram contribuições significativas sobre a história da criança e da infância.

Kramer (2003) aponta que: "Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sociais sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização" (KRAMER, 2003, p. 85).

Segundo a autora a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, a partir de avanços da ciência, bem como de mudanças econômicas e sociais. A criança passou a ser vista como um ser com particularidades, em desenvolvimento, com formas de agir e pensar diferentes das do adulto.

Os estudos do historiador Philippe Ariès (2006), relatam as transformações ocorridas em relação à concepção sobre a infância do século XI ao século XIX. Segundo o autor as crianças eram tratadas como "adultos em miniatura". Nesse sentido:

> [...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ÁRIES, 2006, p.14)

Com o surgimento da noção de infância, a criança passou a ser preparada para o futuro via processo de escolarização formal. Segundo, Oliveira (2002) no século XIX enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. Dessa forma, a criança se tornou o centro do interesse educativo dos adultos e passou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados.

O conceito de criança e infância sofreu modificações até chegar ao século XXI. Atualmente existem novas teorias que abordam essa temática, tendo a infância como foco e a criança como sujeito ativo. Os estudos voltados para a Sociologia da Infância nos permitem estudar a criança visando à interdisciplinaridade e a pesquisa em ambientes de convivência coletiva. As pesquisas de Corsaro (2011), Sarmento (1997), Demartini (2009), Quinteiro (2009), entre outros, são um avanço no que se refere à concepção de criança e infância. Em seus estudos, analisam as crianças dentro de uma perspectiva coletiva, pensando nas ricas culturas de pares e nas produções e falas infantis.

Os pressupostos da Sociologia da Infância, segundo Corsaro (2011), respondem com atualidade a questões relacionadas à infância e à criança.

> Nessa perspectiva, as suposições sobre gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtores ou construções sociais. Quando aplicada à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução

> interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como "consumidores" da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p.19)

Os pressupostos da Sociologia da Infância vão ao encontro do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que em seu artigo 4º nos pondera:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Mazutti e Scortegagna (2006), ao realizarem um estudo para conhecer as concepções de pré-escolares acerca do envelhecimento humano e identificar quais são os mitos e estereótipos relacionados à velhice, constataram que:

A percepção da velhice é associada com doenças, fraqueza, fragilidade e, aliados a essas perdas, vem a negação e o medo das crianças dessa etapa da vida, pois, quando questionadas se queriam chegar à velhice a maioria relatou não querer ficar velho ou ter medo da velhice, em virtude das limitações que ocorrem ao longo desse processo. (MAZUTTI; SCORTEGAGNA, 2006, p.108)

Bosi (2010), através de relatos de pessoas idosas, faz um estudo sobre suas memórias, aponta a importância da convivência de crianças com pessoas idosas e afirma que:

> A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória (BOSI, 2010, p. 73).

A autora ressalta que o tempo que é concebido ao idoso para convívio com a criança se detém em histórias e brincadeiras. Tudo se volta para o passado ou para o futuro. "Você

quando crescer será como o vovô, que na sua idade também brincava de escrever“ (BOSI, 2010, p. 74).

Nesse sentido, é extremamente importante conhecer as concepções de crianças em idade pré-escolar sobre o envelhecimento humano, pois essa etapa é a primeira da vida escolar das crianças. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois a escola também tem a função de suscitar ideias e valores diferentes a respeito da velhice.

Trajetória metodológica

A investigação bibliográfica constituiu-se como primeira fase deste estudo, trazendo todo o levantamento sobre a temática específica, o que nos permitiu conhecer e compreender com clareza os conceitos pertinentes à temática.

Na fase exploratória da pesquisa, houve uma aproximação com o local onde o estudo seria desenvolvido, neste momento, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressaltamos que a pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

Para a coleta de dados, optamos pelos relatos orais de crianças. O relato oral para Queiroz (1988) está na base de toda a informação e antecede diferentes técnicas de obtenção e conservação do saber. Segundo a autora:

> Em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos, ambos muitos interligados) se baseara na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos. (QUEIROZ, 1988, p. 16)

Demartini (2005) destaca a importância cada vez maior de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Para a autora:

> [...] não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivencias e

> culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira nos coloca. (DEMARTINI, 2009, p. 2)

Além dos relatos orais, fizemos uso da observação participante e de formas de registro, tais como diários de pesquisa e gravador de voz. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos.

Resultados

Nos encontros buscamos conhecer as concepções das crianças acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano. Apresentaremos as falas das crianças que mais nos chamaram a atenção no primeiro encontro.

Para nortear o trabalho perguntamos: quem sabe o que é uma pessoa idosa?

> **JOA:** É quem anda com cadeira de rodas.
> **PESQUISADORAS:** As demais crianças permaneceram em silêncio. Ao percebermos a dificuldade em responderem, perguntamos: – e velho?
> **PEV, ISA, LIR:** Ah, velho a gente sabe.
> **JOÃ:** Quem não sabe andar.

As crianças expressaram nas falas que a concepção relacionada ao envelhecimento e velhice está associada com doenças, fraqueza e fragilidade.

As suas respostas estão sempre ligadas aos aspectos físicos da pessoa idosa e concomitantemente a doenças. Nos relatos, pudemos observar os estereótipos presentes em relação ao envelhecimento. São eles:

> **MIR:** Às vezes a vó tem que ir no hospital.
> **PESQUISADORAS:** E por que ela tem que ir no hospital?
> **MIR:** Porque ela fica velha.
> **PED:** Meu vô tem que tomar injeção no olho.
> **ISA:** A minha mãe é mais ou menos velha.
> **MUR:** ser velho é chato.
> **PESQUISADORAS:** Por que ser velho é chato?
> **MUR:** Porque às vezes não da pra fazer quase nada.
> **PED:** Às vezes trava as costas.

MUR: Porque não consegue dirigir.

Ao analisarmos os relatos das crianças encontramos diferenças entre as palavras "velho" e "idoso". A palavra "velho" tem um significado mais negativo que a palavra "idoso" para as crianças. Como demonstram as falas abaixo:

PESQUISADORAS: E sobre a diferença entre idoso e velho. Qual é a diferença entre idoso e velho?
PED: Idoso é quem usa bengala e velho não sabe andar.
PED: É porque idoso tem bengala e velho não.
PESQUISADORAS: PED, você acha que idoso e velho são a mesma coisa?
PED: Não, velho não consegue pegar as coisas
PESQUISADORAS: Por quê?
PER: Porque precisa de músculos pra fazer isso.
PROFESSORA DA TURMA: E velhinho não tem músculos?
PER: Ele é fraco. Meu pai disse que quando eu ficar com músculo vou ficar um homem igual a ele. E meu pai conserta tudo. Brinquedos, vídeo - game.
PESQUISADORAS: E o velho não consegue fazer isso?
PED: Ele é mais fraco, ele é muito fraco.

Outra observação que nos chamou a atenção foi a fala de uma criança ao dizer:

PED: Meu vô não é velho.
PESQUISADORAS: Seu avô não é velho, por quê?
PED: É porque ele é um pouquinho de nada.
PED: Eu não gosto de falar porque meus avós são velhos.
PESQUISADORAS: Por que você não gosta de falar que os seus avós são velhos?
PED: Porque sim.
PESQUISADORAS: Mas tem um motivo?
PED: Eles são meus avós. Eu não quero mais falar.
ISA: Eu já sei. É só falar e você sente falta deles.
PED: Não. É só falar na minha cachorra e eu sinto falta dela. De montar nela e ficar assim.

Frente a essas respostas é possível inferir a desvalorização da pessoa idosa. A tal ponto, que a criança diz sentir mais saudade de um animal do que dos avós. Nas falas das crianças, as questões relacionadas à finitude humana apareceram fortemente:

> **PEV:** Quando as pessoas são velhinhas elas morrem.
> **ISA:** Elas morrem porque elas ficam bem velhas.
> **LIR:** As pessoas velhas viram estrelas.
> **ISA:** Ped cada um morre quando fica velho.
> **PED:** De vez em quando pode morrer no dia que o cabelo fica branco. De vez em quando não morre no dia.

A questão principal que se coloca, quando analisamos as concepções das crianças relacionadas ao envelhecimento humano, é mostrar-lhes que a velhice também tem seu lado positivo. Consideramos essa discussão benéfica para as crianças, que crescerão com outro olhar sobre a pessoa idosa, podendo compreender que a velhice não é um período da vida repleto de perdas ou situações ruins, mas uma etapa que pode ser vivida com tranquilidade e qualidade de vida.

No segundo e terceiro encontros, por meio da Literatura Infantil, desenvolvemos com as crianças diálogos relacionados ao envelhecimento humano, ao encontro de gerações e à importância das memórias, das lembranças e da solidariedade. Os livros escolhidos para os momentos de contação de histórias foram *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Men Fox e *Lembra de mim?*, de Margareth Wild, que tratam justamente destas questões.

A partir das histórias contadas, buscamos instigar as crianças com perguntas para averiguar o entendimento delas em relação ao enredo, suas posturas e maneiras de pensar em relação à pessoa idosa. Na primeira das histórias, o menino Guilherme mora vizinho de um asilo para idosos. Lá ele faz amizade com os moradores. Eis alguns trechos da roda da conversa:

> **PESQUISADORAS:** Do que se trata essa história?
> **LIR:** De vovó
> **THI:** De vovô.
> **PED:** De um menino muito bom.
> **PEV:** De uma caixa, de uma bola de futebol.
> **PED:** De um ovo quentinho, saindo da galinha.

PESQUISADORAS: E onde essa história aconteceu?

PED: Em uma casa.

PESQUISADORAS: Que casa?

PED: Em uma casa de vovô e de vovó.

PESQUISADORAS: E como chama essa casa?

PED: A casa dos velhinhos.

PESQUISADORAS: Essa casa de velhinhos ela tem um nome. Chama-se asilo.

PED: O que é asilo?

PESQUISADORAS: Asilo é a casa de velhinhos. Alguns velhinhos moram lá. Às vezes eles ficam doentes aí eles ficam lá e recebem cuidado. Alguém já foi em um asilo?

PED: Eu já fui.

Percebemos que a compreensão das crianças acerca da história foi boa. O asilo foi chamado por PED de "casa dos velhinhos" e "casa de vovô e de vovó". PED também considera que a história fala de um menino "muito bom". Em toda a história, ele tenta recuperar as memórias perdidas da senhora Diniz Cordeiro e é amigo de todos os demais idosos. Dessa forma, é visto por PED como uma boa pessoa. O tema da memória configurou-se como o principal no momento da conversa. As crianças elaboraram suas hipóteses a partir do que vem a ser a memória. Eis alguns trechos de nossas falas:

PESQUISADORAS: O que é a memória?

PED: É o que fica dentro da cabeça e faz a gente lembrar .

MUR: Você lembrar do ano passado.

PESQUISADORAS: E vocês acham que as pessoas mais velhas têm mais coisas pra se lembrar do que a gente?

PED: Sim, porque elas já foram crianças, já foram adolescentes e já foram adultas.

PESQUIDASORAS: Quem mais quer falar?

ISA: É o que a gente pensa e fica dentro do cérebro.

LIR: É quando você lembra de uma fada.

PED: Lembra quando seu dente caiu, quando você saiu da barriga da mamãe.

MUR: Não dá pra lembrar isso.

As crianças levantaram interessantes hipóteses sobre que vem a ser a memória: “o que fica dentro da cabeça da gente e faz lembrar”, o que faz você “lembrar do ano passado”, “é o que a gente pensa e fica dentro do cérebro”. Questionadas sobre as pessoas mais velhas e suas memórias, PED respondeu que acredita que os idosos têm mais coisas para lembrar porque “já foram crianças, já foram adolescentes e já foram adultas.” A respeito da memória ainda, algumas lembranças das crianças surgiram de forma bastante poética: ““quando seu dente caiu”, “é quando você lembra de uma fada”. Fantasia e realidade se misturam e PED diz: “lembra quando você saiu da barriga da mamãe”. Ao que MUR retrucou: “não dá pra lembrar isso”.

Perguntamos por que as pessoas perdem a memória:

LIR: Por que perde a memória.
PESQUISADORAS: E por que isso acontece?
PED: Porque fica muito velhinho, aí perde a memória.
PESQUISADORAS: Lá no asilo de velhos todo mundo tinha se esquecido?
PED: Não, quase ninguém tinha esquecido.

E então começamos a conversar sobre as coisas que os outros idosos gostavam de fazer no asilo:

PED: Tocar piano.
ISA:, tinha um que adora remar.
PESQUISADORAS: Isso! E como eram esses velhinhos?
PED: Eles ficaram na cama.
PESQUISADORAS Você viu isso no livro?
PED: Alguns ficavam em uma cama.
PESQUISADORAS: Ah, e tinha uma senhora que usava o que pra andar?
TODOS: Bengala.
THI: E quando fica velho morre.
PESQUISADORAS: E por que será que isso acontece?
PED: Pra depois você voltar e conhecer tudo de novo.
PESQUISADORAS: Então morre pra depois voltar e conhecer tudo de novo?

THI: Quando a gente fica muito velho, muito, muito. Aí morre. Aí faz tudo de novo.
PROFESSORAS: Mas, por que será que a gente morre?
LIR: Pra ficar com Jesus.

Por meio da história e da conversa, as crianças constataram que não são todos os idosos que perdem a memória. Formas de pensar, crenças sobre vida e morte, interpretações sobre a história apareceram no diálogo. As crianças observaram que os idosos do asilo também gostam de tocar piano, remar, cantar. No entanto, as crianças se lembraram dos que ficam acamados, dos que usam bengala, dos que ficam muito velhinhos e morrem.

Na segunda história, as temáticas de convivência entre criança e idosos, das memórias e perdas apareceram novamente. Eis alguns trechos da roda de conversa:

PESQUISADORAS: Gab, você tem vovô e vovó?
(A garota sinaliza que sim)
PESQUISADORAS: E você os vê? Eles moram aqui
PESQUISADORAS: E a Lir. Seus avós não moram aqui?
LIR: Não, em Tupã.
PESQUISADORAS: Mas às vezes você a vê?
(A garota sinaliza que não)
PESQUISADORAS: Você não a vê?
LIR: Ela já tá no céu.
PESQUISADORAS: E o vovô?
LIR: Meu vô também.

Após conhecer um pouco sobre a convivência com as pessoas idosas, iniciamos a história programada para o dia. Novamente nas falas das crianças apareceram estereótipos negativos em relação a idoso:

PESQUISADORAS: Quem lembra depois das duas histórias que contamos o que é idoso?
LIR: Que anda de cadeira de rodas.
PED: E da bengala.
ISA: E um carro de rodas.
PESQUISADORAS: E você Pev, lembra?

PEV: É quem usa cadeira de rodas, bengala e verruga.

LIR: Que usa cadeira de rodas.

PESQUISADORAS: E o que mais?

PED: A memória pode sumir.

ISA: Que tem caspa.

Para alcançar essas respostas foi preciso um diálogo franco e aberto com as crianças, isto é, ouvi-las de fato. Diálogo, histórias, relatos, momentos mágicos e únicos: por meio deles realizamos nossa coleta de dados.

Conclusão

Neste trabalho apresentamos e analisamos as concepções de crianças de 4 e 5 anos de idade sobre o envelhecimento humano. O que é ser velho, quem é velho e quais suas características foram algumas das indagações feitas às crianças.

A partir das discussões realizadas, das respostas das crianças, das histórias contadas e dos momentos de convivência durante os três encontros junto à turma de crianças, concluímos que a educação é uma importante parceira no processo de desconstrução de mitos e tabus relacionados ao tema.

Necessário se faz pensar na elaboração de currículos escolares que trabalhem adequadamente com a temática do envelhecimento humano desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. É por meio do contato com a temática que a criança poderá ter diferentes concepções acerca da pessoa idosa e do envelhecimento humano, pois entendemos que a escola também tem a função de suscitar ideias e valores mais realistas e positivos a respeito da velhice, apresentando diferentes construções, reflexões, quebra de preconceitos e trocas intergeracionais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de janeiro: LTC, 2006.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, Brasília, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

CAMBI, F. **A história da pedagogia**. São Paulo: editora Unesp, 1999.

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

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.p. 1-17.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce**.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

MAZUTTI, C. SCORTEGAGNA, M. H. Velhice e envelhecimento humano: concepções de pré-escolares do município de Tapejara – RS. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano,** Passo Fundo, p.101-112, 2006.

QUEIROZ, M. Relatos orais. In: VON SIMON, O.M. (Org.). **Experimentos com História de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p.19-48.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil***:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

WILD, M; HUXLEY, D. **Lembra de mim.** São Paulo: Brinque-book, 2009.

PENSAR A IMAGEM VER O TEXTO

Estela Vieira Rodrigues[283]

Introdução

Este trabalho apresenta um projeto desenvolvido com um grupo de vinte e cinco crianças, em contexto pré-escolar da rede pública do ME, inspirado nos movimentos de Poesia Experimental, Visual e Concreta, iniciados na segunda metade do século XX, em Portugal, Brasil e outros países. Para além das atividades e projetos da iniciativa da criança ou da iniciativa conjunta das crianças e da educadora, esta proposta é, assumidamente, da iniciativa da educadora, que se aventurou a convocar as crianças para "Pensar a Imagem e Ver o Texto", com o objetivo de apreciarem diferentes manifestações de arte, ensaiarem a sua opinião e leitura crítica e mobilizarem elementos da comunicação visual e escrita nas suas criações.

A poesia concreta, visual e espacial, que em Portugal se autonomeou como experimental, manifestava não só o desejo de uma liberdade de experimentação que se encontrava condicionada pelas regras de censura e da repressão política, mas também uma relação com a análise científica do texto e da linguagem.

> […] num poema concreto, um reduzido número de palavras ou até uma só palavra, decomposta nos seus elementos de formação, sílabas, fonemas, letras, pode adquirir uma ressonância sugestiva de tipo sinestésico imediato, muito diferente do que a linguagem descritiva conseguiria alcançar (Melo e Castro, E. M. de. 1973. p.67).

Nos seus eventos, exposições, objetos e edições, os poetas experimentais e concretos surgem como precursores das linguagens concetuais e da arte processual, usando materiais pobres redefinindo o objeto de arte e insistindo na revelação do próprio fazer inerente à criação artística. Questionam as bases da poesia tradicional procurando estruturar o texto poético escrito a partir do espaço do seu suporte, superando o verso como unidade rítmico-formal e transgredindo as fronteiras entre os meios expressivos distintos.

[283] Educadora de Infância, Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, Matosinhos, Portugal. E-mail: estelavr@sapo.pt

Introduzem inovações formais em que os elementos constitutivos do poema se articulam no espaço pelas suas posições relativas na página ou em suporte tridimensional; o desaparecimento do verbo na sintaxe espacial pode superar o caráter unidirecional da linguagem.

No âmbito das linguagens expressivas esta "experimentalidade" seria terreno fértil para a Educação de Infância.

Objetivos

Além da fruição estética, o projeto visa incitar as crianças a apreciarem diferentes manifestações de arte, ensaiarem a sua opinião e leitura crítica e mobilizarem elementos da comunicação visual e escrita nas suas criações.

No âmbito da abordagem à escrita, entre os diferentes géneros textuais, no primeiro período do ano letivo, predominaram os textos enumerativos, descritivos, prescritivos e narrativos. Sendo inexpressiva a presença de textos em géneros verbo-visuais, reconsiderou-se mais um objetivo: sugerir uma linguagem verbal liberta da sua função descritiva gerando obras minimalistas tanto lisíveis quanto visíveis. Daí o título do projeto "Pensar a Imagem Ver o Texto".

Metodologia

Entre fevereiro e junho de 2016, desenvolveram-se atividades que implicaram a agência de ver, analisar, ler, falar, pensar, fabricar "imagens-texto" ou "objetos-texto", evitando-se deliberadamente modelos infantilizados de indução. Na agenda semanal negociada com o grupo, uma das tardes de Tempo Curricular Comparticipado[284], passa a ser dedicada à apresentação e análise de obras incitadoras de literacias.

Na *comunidade de aprendentes* que pretendemos ser, foram ensaiados métodos e técnicas que proporcionassem experiências estéticas instigadoras da curiosidade das crianças e da formulação de perguntas e hipóteses interpretativas das obras apresentadas pela educadora e, também, para as explicações das suas produções culturais e respetivos processos, numa constante dinâmica de *aprender a aprender* exposta por Folque (2012), privilegiando-se o Tempo de Comunicações para a partilha.

Foram ludicamente explorados e analisados vários fenómenos estéticos não justapostos mas intermediais que incentivaram a descoberta de procedimentos artísticos,

[284] "Tempo Curricular Comparticipado", "Tempo de Comunicações", "Mostrar, Contar e Escrever", "Conselho de Grupo", "Diário de Grupo" são inerentes à gramática do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna. (Folque 2012).

concetuais e metalinguísticos, tendo a função da linguagem verbal como ponto de cruzamento entre a arte e a poesia experimental que permite definir, compreender e interpretar as trocas entre os dois campos de expressão e, também, criar através de modalidades como o poema-objeto, o poema visual, com recurso a anagramas, ideogramas, caligramas, pictogramas, tipogramas, e ainda instalações visuais e sonoras.

Promoveu-se a linguagem gráfica como constituinte importante para a semântica das peças bidimensionais e tridimensionais em diferentes suportes.

Apesar de ser um projeto da iniciativa da educadora, desconstrutor de alguns estereótipos da cultura de pertença deste grupo, e de as crianças aprenderem melhor quando são confrontadas com tarefas que impliquem um desafio sociocognitivo não muito discrepante, salienta-se o compromisso educacional de operar entre o lúdico e o lúcido e de conferir à criança, através da negociação e recreação de significados, o seu direito ao que Rogoff (1998) chama de *apropriação participatória* e de *participação guiada*.

A vigilância de princípios da Pedagogia da Escuta defendidos por Malaguzzi (1999) com a sua metáfora de pegarmos na bola que a criança nos lança e jogá-la de volta, de modo a que deseje continuar o jogo, contornou o risco de surdez deste projeto de *experimentalidade*, numa passagem pedagógica da linearidade para a circularidade de influências estéticas e reflexivas entre crianças e educadora.

Atividades desenvolvidas e produções

Entre as várias produções, apresentam-se primeiro as que tiveram algumas obras de autor como fontes de inspiração em diferentes modalidades.

Atividade 1: O Nome em Branco

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) o nome próprio enquanto primeira forma de escrita, com significado, dotada de alguma estabilidade, tem uma especial função, que advém do facto de ser independente do contexto e de facilitar uma informação sobre a organização não arbitrária do conjunto das letras.

O nome próprio tinha sido trabalhado no primeiro período do ano letivo: gráficos com o número de crianças com a mesma letra inicial no nome, o número de sílabas e de letras, as rimas, supressão da sílaba e fonema inicial e final, palavras dentro do nome, anagramas, letras maiúsculas e minúsculas, o nome manuscrito e o impresso, os vários tipos de grafia - tipogramas. Respeitando a significância, a funcionalidade e a ludicidade, a descoberta do princípio alfabético fluía razoavelmente estruturada, mas contornando a secura de alguns métodos de treino em consciência fonológica.

Inspirado no poema concreto ELEGIA AO CHE de Brossa (1972) - Figura 1., é proposto um trabalho com o "Nome em Branco" de cada criança do grupo.



Figura 1 *ELEGIA AL CHE*, J. Brossa (1972)

> A elegia consiste na ausência de 3 letras do alfabeto: C,H,E (todas as elegias são discursos de ou sobre uma ausência). Quatro filas de letras, *das letras*, menos aquelas três que caíram (partes do soldado que caiu). Elegia concreta total. Claro, simbólica (não tem revólver), mas concreta, total definitiva: Sem os *topoi* do discurso. Sem mais nada. Ou com o nada no lugar do nome, no lugar do nome do homem, no lugar do homem.
>
> Alberto Pimenta (2013, p.103)

Com crianças em presença, a elegia era inusitada, mas iria ganhar vida, pois as Letras e a sua ausência podem ser "signos de signos". Reinstituir o nome de cada um através de espaços em branco, foi uma aventura de transgressão própria do experimentalismo.

Mesmo com os trabalhos iniciais referidos, a atividade proposta era concetualmente muito complexa para quem não domina o código da língua, a grafia, as relações topológicas do espaço visual e o processamento de texto e tabelas em computador.

Na figura 2. visualiza-se a folha de registo criada pela educadora para facilitar o trabalho individual, pois o entusiasmo não superava as dificuldades. É composto por três jogos gráficos na mesma folha: no primeiro a criança pinta as letras do seu nome no conjunto das letras do abecedário distribuídas numa quadrículo; no segundo, tendo como modelo o anterior, manuscreve todas as letras menos as do seu nome; no terceiro cola o resultado da escrita do nome em branco no computador, primeiro com grelha e depois aprendendo a retirá-la. Estes atos, segundo algumas crianças, pareciam magia.

A proposta foi desafiante mas constrangedora pois implicava que os nomes não tivessem letras repetidas, para respeitar a sequência do abecedário. Nas suas tentativas, as crianças com o nome constituído por letras repetidas sentiram-se excluídas.

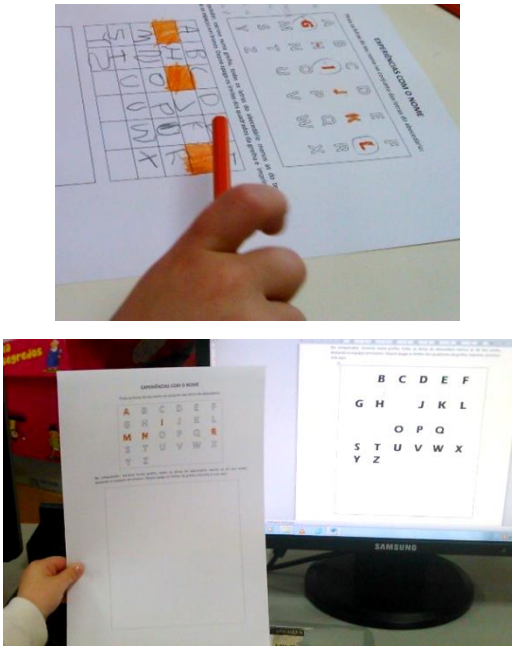


Figura 2. – Folha de registo para trabalho do nome.

O desagrado foi registado na coluna "Não gosto" do Diário de Grupo, tal como é proposto no Movimento da Escola Moderna. Em Conselho de Grupo, analisaram-se propostas de solução: "Vemos quem tem letras repetidas e só deixam em branco as que não se repetem"; "É difícil, somos muitos, não conseguimos ler *os brancos* de cada um". "Escreve-se em baixo o nome e faz-se uma lista", como se pode ver nas figuras 3. e 4.; a lista inclui nomes com letras diferentes, duas letras iguais ou dois pares de letras iguais e três letras iguais.

Ingenuamente, esta solução lembra os poemas com chave do código ou regras de leitura como o célebre «Ovo» de Símias de Rodes que data de 300 a.C.



Figura 3. Pormenor do painel coletivo.



Todas as letras diferentes	Duas letras iguais	2 + 2		Três letras iguais	3
MATILDE	MARIA	A A		MARIANA	A A A
MATILDE	MARIA	A A		MARIANA	A A A
MATILDE	RAFAEL	A A		MAFALDA	A A A
MARTIM	RODRIGO		O O		
MARTIM	AFONSO	O O			
PEDRO	ALEXANDRE	A A	E E		
TIAGO	BIANCA	A A			
LUCAS	LAURA	A A			
GUSTAVO	CAROLINA	A A			
GIL	GONÇALO	O O			
	GUILHERME	E E			

Figura 4. Lista dos nomes

Todos pintaram o fundo em papel cenário e alinharam os seus cartões.

Algumas manchas gráficas de cada quadrado repetem-se: três Matildes, duas Marianas e dois Martins, com identidades distintas (figura 5.).



Figura 5. “O nome em branco”. 2016

Um referente singular em branco, com valor de verdade, originou uma produção de grupo com recurso a várias literacias incluindo o sentido do número e a geometria quer na produção individual manuscrita e no computador quer para a tabela de organização dos nomes com ou sem letras repetidas.

O nome despido de letras espessou-se pela compreensão processual, após o estranhamento inicial.

Atividade 2 – “Série TERRA”

No poema neoconcreto do escritor brasileiro Ferreira Gullar (1958) o "verde" (figura 6.) organiza-se sintaticamente para permitir que "erva" transmita toda a sua força expressiva como se a tivéssemos visto pela primeira vez. O "verde" adjetiva a “erva” não tanto como representação da cor "verde", mas como apresentação física do objeto através da sua representação linguística.

verde verde verde

verde verde verde

verde verde verde

verde verde verde erva

Figura 6. "Verde Erva",
(Gullar,1958)





Figura 7. “Relva erva verde” (2016)

O R. apreciou o poema e necessitou de concretizá-lo materialmente com o referente. Recolheu terra e erva e amassou-as com cola branca num tacho da área de "faz de conta". No Tempo de Comunicações os seus pares perguntaram-lhe como escreveu a palavra "erva" e "verde"; notaram que as duas palavras tinham três letras comuns; outra criança descobriu que "relva" também tinha as mesmas três letras (figura 7.). Por iniciativa própria R. pintou as letras comuns.

Ao contrário do autor, mais por limitações concetuais dos seus quase cinco anos do que por opção, destacou a escrita repetitiva de "erva" e "relva" passando o "verde" a adjetivo representativo da cor, insinuando-se, no final, por deslocação.

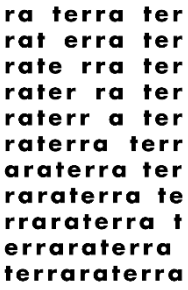


Figura 8.Terra.
(Pignatari,1956).



Figura 9."T de Trigo" e "Letrinhas de melancia", 2016

O recurso ao referente "terra" como suporte gráfico e visual foi motivado pela análise simplificada do poema Terra de Décio Pignatari (1956) apresentado na figura 8., que inspirou o "T de Trigo" e "Letrinhas de Melancia" (figura 9.) não tanto pela mancha gráfica e espacial, mas por captarem (nem todos) a mensagem telúrica e social do poema analisado com a educadora.

Atividade 3 - Giros e Viraventos

O Poema concreto "Giro" (figura 10.) do escritor brasileiro Marcelo Moura (2011) cuja diagramação parece congelar o sentido de "girar" foi apropriado pela Mat., após

reflexão metalinguística e geométrica, guiada pela educadora nas tarefas por si desejadas: soletrar, grafar e organizar no espaço-papel (figura 11.)

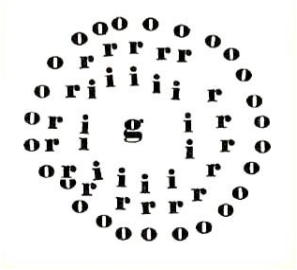


Figura 10. Poema concreto "Giro"
(Moura, 2011)





Figura 11."Gira gira", 2016

Estranhando o substantivo "giro", transformou-o em verbo de ação. Foram várias as tentativas de apropriação. A fim de dignificar a primeira, mais difícil e próxima do modelo, a educadora sugeriu que Mat. a colocasse no centro do trabalho criativo, com um atache para possibilitar a rotação manual.

A Bia. fez um vira-vento e manifestou o desejo de um trabalho idêntico. Depois de contornar um círculo e marcar o centro, escreveu a palavra repetida, enfatizando a aliteração "v v v" e simulando graficamente o movimento (figura 12.)

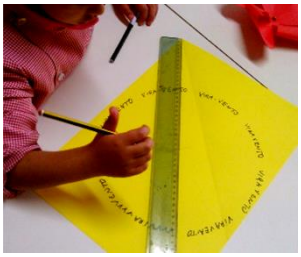




Figura 12. "Viravento", 2016

Apresentados os quatro trabalhos inspirados em autores de Poesia Visual e Concreta, seguem-se cinco poemas-objeto da iniciativa criativa das crianças.

Saliente-se que não se trata apenas de atividades espontaneístas nem inspiradas, passivamente, em ficheiros acessíveis nas oficinas de escrita e artes.

Dado o entusiasmo crescente pelo projeto, amontoaram-se na "Fábrica" mais materiais trazidos de fora, aparentemente sem destino; em breve desencadeariam ideias já da iniciativa da criança que recorria à educadora e pares para escrever palavras de que necessitava e resolver detalhes técnicos.

O quotidiano é alterado pela surpresa de elementos fora do seu lugar-comum ou deformados, tornando-os inúteis, mas ressignificados e dignificados.

A exploração sobre a origem e propriedades dos materiais foi inevitavelmente desafiada pela educadora e pares dos pequenos autores.



Figura 13. "O caderninho de escrita", 2016

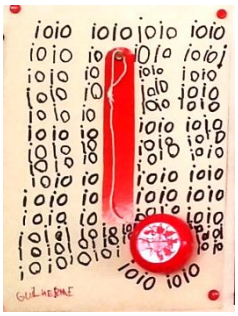


Figura 14. " I de ioió", 2016

O "caderninho" (figura 13.), encontrava-se no espaço de faz-de-conta com outros suportes de escrita, utilizados livremente pelos frequentadores, com a regra negociada e única de não sobrepor ou estragar a marca dos gestos gráficos de quem lá tinha passado. Esgotado o "caderninho", foi esquecido até ser resgatado pela Mar. que, após consentimento do grupo, o enquadrou numa moldura de reiterados "eu escrevo", conferindo-lhe estatuto de poema-objeto interativo para o leitor folhear.

Na figura 14. apresenta-se o trabalho do Gui. que encontrou numa caixa um ioió. Primeiro manifestou o desejo de escrever a palavra no centro, verificando a facilidade de

escrita, rejeitou a sugestão de P. para o guardar numa caixinha, e preferiu o recurso à escrita num cartão. A seu pedido analisámos a diferença entre um "I" maiúsculo e o "i" minúsculo e teve a ideia de colocar o molde de um "I" a segurar o ioió. Pensei que desistira da ideia de escrever em toda a superfície, mas não declinou, o que lhe trouxe alguns problemas técnicos para contornar o objeto. A sua solução acabou por sugerir, casualmente, alguma rotundidade gráfica, originando outras reflexões com a educadora e o grupo.

Às quatro produções visíveis na figura 15., subjazem reflexões morfológicas e semânticas como a exploração do radical das palavras funil e afunilado, esfera, esferovite e esferográfica, canela e canelado, e pedra, Pedro e pedreiro.



Figura 15. Quatro poemas-objeto: "Funil"; "Esfera"; "Canela"; "Pedra", 2016

A atividade seguinte revela a conversão de uma dificuldade em ato criativo do Rg., que, sem modelo do nome, tende a escrevê-lo "em espelho". Por sugestão da educadora, divertiu-se no computador com jogos anagramáticas, trocando a posição das letras e comentando a página impressa. Quando manuscreveu o nome corretamente, a educadora provocou-o para repetir a inversão, mas só conseguiu com o espelho que lhe foi dado.

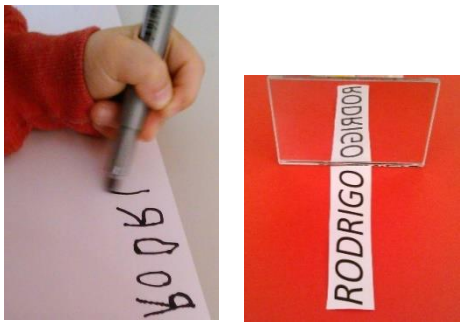


Figura 16. "Espelho com nome", 2016

Algumas experiências especulares com a escrita foram fotografadas e guardadas numa caixa com o espelho. Redobrou-se a atenção da educadora com crianças que não dominavam a escrita do nome, mesmo copiando.

Já no fim do projeto, em junho de 2016, no Tempo de Mostrar, Contar e Escrever, Gon. mostra a sua camisa, preocupado - "ninguém conseguia perceber nada do que estava escrito". O grupo achou-a engraçada, descobrindo garatujas, letras invertidas, de imprensa, com serifa, palavras juntas como muitos escrevem, maiúsculas e minúsculas, o que alargou a compreensão de conceitos sobre o impresso e de legibilidade, desconstruindo também a ideia de tipo de letra único.

Sugeri ao Gon. que a desenhasse e despiu-a para concretizar a sua obra (figura 17.). Não foi, portanto, um poeta experimental que o inspirou. No dia seguinte mostrei a peça do poeta chileno Guillermo Deisdler (1993). (Figura 18).



Figura 17. "A camisa", 2016



Figura 18. Sie erinnerte sich, Deisdler (1993)

Considerações finais

Devido ao elevado nível de concetualização das obras inspiradoras, associado à incipiente descoberta e análise do princípio alfabético, de conceitos sobre o impresso e de gramáticas visuais e espaciais invulgares, não se esperava a compreensão total deste projeto *de experimentalidade*, mas houve uma aproximação aos objetivos acima referidos: abordagem a várias literacias e expressões intermediais como a geometria, plasticidade, ícones, grafias, cromatismo, efeitos sensoriais, e a reflexão metalinguística lúdica sobre uma poesia que se interroga predominantemente sobre as linguagens autorreferenciadas, apresentadas na sua pura materialidade visual e sonora.

Todas as obras eram lidas (algumas audio-registadas) pela educadora e crianças em voz alta causando estranhamento, hilaridade e curiosidade.

Na vertente interlocutora, a educadora foi a principal proponente no Tempo Curricular Comparticipado, mas o dinamismo pedagógico foi relativamente estruturado tentando evitar a inibição de uma regulação autónoma e participativa do *aprender a*

aprender, do *ver* e do *ler*, sobretudo na escolha e processos de produção e nos Tempos de Comunicação em grupo.

Mediar e gerir fronteiras entre "andaime" e "queda", na passagem da linearidade para a circularidade de influências estéticas e reflexivas entre crianças e educadora é, de facto, uma ato simples e complexo de co-autoridade.

Referências bibliográficas

Bosi, Alfredo. (2007). *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. São Paulo:Global editora.

Campos, A. de; Pignatari, D. & Campos, H. de. (1965). *Teoria da poesia concreta. Textos Críticos e Manifestos (1950-1960).* São Paulo: Invenção.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: ArtMed.

Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artmed.

Folque, Maria Assunção. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hatherly, Ana e Melo e Castro, E. M. de. (1981). *PO.EX: Textos teóricos e documentais da poesia experimental portuguesa*. Lisboa, Moraes. 1.

Malaguzzi, Loris. In: Edwards, C.; Gaudini, L.; Forman, G. (1999) .*As cem linguagens da criança*. Porto Alegre. Artmed.

Melo e Castro, E. M. de. (1973). *O Próprio Poético. São Paulo: Quiron.*

Rogoff, Barbara. (1998). *Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado*. IN.: Wertsch, James V.; Alvarez, Amelia; Del Río, Pablo. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ARTMED,

Pimenta, Alberto. (2003). *O Silêncio dos Poetas*. Lisboa: Livros Cotovia.

Fontes on-line:

Deisdler, Guillermo. Sitio oficial del artista visual chileno (1940-1995).

Disponível em: http://guillermodeisler.cl/.

Miranda, Antonio. Poesia Ibero-americana.

Disponível em:

http://www.antoniomiranda.com.br/Iberoamerica/poesia_de_iberoamerica.html

Moura, Marcelo. (2011). Poema concreto "Giro".

Disponível em:

https://artebrasileirautfpr.wordpress.com/2011/06/13/artes-neoconcreta/poema-concreto-marcelo-moura/

Pignatari, Décio. (1956). Terra.

Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/decio_pignatari_2.html

Torres, Rui. PO.EX'70-80 – Arquivo Digital da Literatura Experimental Portuguesa.

Disponível em http://www.po-ex.net/.

“A MAGIA DA BRUXA MIMI NA CRECHE” : O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO E O DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Isabel Pereira[285]

Introdução

“A magia da Bruxa Mimi na Creche”: Contributos do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento de múltiplas linguagens” insere-se no âmbito de um relato prático de um projeto de intervenção pedagógica em que o enfoque central foi o livro “A Bruxa Mimi” de Valerie Thomas e Korky Paul. Este projeto carateriza-se como tendo sido um projeto desenvolvido com um grupo de 18 crianças compreendidas com idades entre os 24 a 36 meses. O mesmo projeto surgiu baseado num dos interesses que o grupo de crianças manifestava na altura, esse interesse baseava-se no gosto incessante na escuta da leitura de histórias da coleção “A Bruxa Mimi”.

Este interesse comum por este livro surgiu após a sua primeira leitura como forma de marcar um dia festivo do calendário escolar da instituição – o Halloween. Apesar do livro, segundo o Plano Nacional de Leitura, estar inserido como sendo um livro de leitura correspondente a crianças de idades entre os 4 a 5 anos devido às suas especificidades narrativas e ilustrativas, após a sua primeira leitura, e nos dias posteriores, era evidente o pedido frequente por parte do grupo de crianças na leitura do mesmo. Assim sendo, e uma vez demonstrado o interesse e gosto pela história, foi necessário alargar os livros desta coleção e apresentar outras histórias das personagens principais, a Bruxa Mimi e o Gato Rogério, que tanto cativavam o universo imaginário deste grupo de crianças. Por este mesmo motivo, a educadora procurou levar outras histórias da mesma coleção, como por exemplo: “ A Bruxa Mimi, faz anos”, lendo quando alguma criança fizesse anos; ou a “Bruxa Mimi, no Inverno” para marcar uma estação do ano.

Observamos então que este livro e o seu enredo eram um dos interesses comum de todo o grupo. Assim sendo, o desafio estava no profissional educativo compreender como poderia trabalhar mais aprofundadamente o enredo e, consequentemente, as ilustrações do

[285] Universidade do Minho – Instituto da educação, isabelsofiavpereira@gmail.com

livro uma vez que o olhar das crianças se dirigia também para a linguagem icónica que fazia parte do livro.

O livro é um dos objetos comuns e próximos de uma criança na fase da infância, ou seja, é um dos objetos mais constantes e caracteriza-se simultaneamente como sendo um objeto repleto de caraterísticas fundamentais para o seu desenvolvimento global, estas características dizem respeito às caraterísticas literárias, mas também às características plásticas. Entendemos que no universo literário infantil, é possível encontrar-se duas linguagens que na sua génese cada uma é distinta, mas são complementares uma com a outra, estas linguagens são a verbal (oral e escrita) e a icónica/visual. Em relação à linguagem verbal, esta diz respeito à narrativa escrita e, relativamente à linguagem icónica, referimo-nos às ilustrações, definindo-se como sendo um tipo de imagens que dão significado e auxiliam a narrativa. Estas duas linguagens são assim duas linguagens que partilham um só suporte, o livro, mas é a imagem que assume um lugar privilegiado, e com acesso imediato, para interpretação do enredo da narrativa para as crianças pré-leitoras. Neste suporte, as imagens não só se assumem como sendo uma linguagem de ornamentação ao texto, mas sim uma linguagem visual própria que contêm também uma mensagem e que é fundamental e complementar à linguagem escrita.

São as ilustrações que assumem um papel de grande relevância no que respeita "à selecção e de definição do (des)gosto em face de uma obra, ou até de (des)motivação para a sua leitura" (Silva, 2003, p. 7) são estas que estabelecem o primeiro contacto do pequeno leitor com o objeto livro. São as ilustrações dos livros infantis que interagem e que impactam em primeiro lugar o olhar da criança, isto é, são as ilustrações que compõem o livro, desde a ilustração da capa, das guardas, das páginas e da contracapa, que "convidam" o pequeno leitor a conhecer, descobrir e compreender a obra.

Além de serem os primeiros elementos literários que "convidam" o pequeno leitor a folhear o livro, são as ilustrações que interpelam o olhar das crianças e são através destas que é despertado e desenvolvido a sensibilidade estética e, por consequência, o seu contacto permite que as crianças aprendam a olhar para o mundo que as rodeia, que o interpretem, desenvolvam a imaginação e criatividade e que comecem a educar o gosto pelas artes visuais.

É importante então compreender que a partir dos elementos plásticos que revestem as ilustrações dos livros infantis a criança, desde a mais tenra idade quando entra em contacto com os livros, através da sua "leitura" é capaz de contactar com as mais diversas áreas pedagógicas tais como: área da formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo, domínio da linguagem oral, domínio da matemática, domínio da expressão

dramática e domínio da expressão plástica. Assim sendo, além das ilustrações serem um elemento literário inclusivo e universal a que todos temos acesso, o profissional educativo poderá usufruir deste elemento considerando-o como grande potenciador de aprendizagens para as crianças. Isto é, não só assumi-lo como sendo complementar ao texto, mas valorizá-lo como sendo possível trabalhar de forma articulada e transversal todas as áreas de desenvolvimento.

A criança que frequenta o contexto educativo de Creche, encontra-se numa fase de grande crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da vida em que o conhecimento do mundo físico e humano, (re)construído e natural, acontece num contexto concreto, real e específico. Para aprender a aprender e desenvolver as suas competências, a criança deve usufruir de oportunidades e de desafios capazes de o tornarem competente face à complexidade da realidade do mundo. Como forma de o ajudar a tornar-se num cidadão competente, livre, autónomo e solidário, surge uma ferramenta metodológica curricular que ajuda o profissional educativo. Esta ferramenta curricular denomina-se por, Projeto Curricular Integrado.

Projeto Curricular Integrado "A Magia da Bruxa Mimi na Creche"

O Projeto Curricular Integrado tem como objetivo "orientar a prática numa perspectiva de projecto" (Alonso, 2002, p. 70), orientando o processo de aprendizagem por uma abordagem investigativa. Esta abordagem não é só construída pelo educador, mas é construído com a criança.

Refletindo nas crianças que frequentam o contexto de Creche compreendemos que é difícil para o profissional educativo construir um projeto desta dimensão. Isto porque, as crianças deste contexto educativo não conseguem comunicar com clareza o que querem descobrir, fazer, quais os seus gostos e interesses. Assim sendo, e uma vez que ainda não são capazes de comunicar oralmente com clareza as suas intenções, é importante que o profissional educativo esteja atento e observe, atentamente e constantemente, quais as necessidades e interesses atuais das crianças. Procurando assim criar oportunidades de aprendizagem que sejam estimuladoras, desafiantes e que sejam significativas para as crianças.

Seguindo esta visão, podemos então considerar, que encarar o processo educativo como um Projeto Curricular Integrado "é o que pode dar um sentido educativo e coerente aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos" (Alonso, 2002, p. 63), mesmo tendo como base central os seus interesses. Portanto, e tendo como base este pensamento,

o projeto de intervenção "A Magia da Bruxa Mimi na Creche", teve como base o interesse geral do grupo.

Através desta visão foi possível construir dinâmicas e metodologias de trabalho tendo como base algumas das características desta metodologia curricular. Sendo que foi a partir do enredo da história, mais concretamente das ilustrações do livro "A Bruxa Mimi", foi possível criar atividades integradoras, estimulantes, desafiadoras e significativas para o grupo.

Outra das características subjacentes quando se centra a intervenção pedagógica visando características do Projeto Curricular Integrado, é compreender que o educador apenas assume um papel de mediador no processo educativo. Tendo como função central "estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos" (Alonso & Silva, 2005, p. 7). Segundo esta ferramenta metodológica, a função central do educador é uma função complexa, este vai requerer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis. É então importante e exigido que este assuma e desenvolva uma "grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para poder se adaptar e intervir nos processos de mudança" (Alonso & Silva, 2005, p. 7) tendo em conta as especificidades educacionais e sociais que o contexto em que se encontra apresenta e que proporcione atividades integradoras significativas que visem cada criança na sua globalidade.

Outro dos aspetos que está ligado a este projeto de intervenção diz respeito aos momentos criados em que as crianças contactaram com múltiplas linguagens.

Entendemos que há medida que as crianças crescem estas vão se "apropriando", reconhecendo e (re)descobrindo o mundo que as rodeia de diversas formas usando os seus cinco sentidos – visão, olfato, tato, paladar, audição. Através destes cinco sentidos e da descoberta de como usá-los, as crianças vão aprendendo a ser autónomas e ativas, demonstrando e desenvolvendo capacidades que as ajudam a viver, representar, compreender e influenciar o meio que as envolve.

Relativamente à educação infantil, é importante que proporcione às crianças pequenas, momentos em que estas se sentem "encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música" (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 21), pois "a linguagem é encontrada através das frases e histórias, a música através das canções, o entendimento espacial através do desenho, a corporal-cinestésica através dos gestos ou dança, e assim por diante" (p. 31).

Compreendemos então que é através das múltiplas linguagens que fazem parte do mundo como a linguagem: visual, gráfica, oral, sonora e gestual, e dos vários sistemas simbólicos que cada criança vai agindo diretamente no meio que a envolve e vai compreende-lo à medida que o representa.

Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, foi um dos pedagogos que alertou o universo da Educação Infantil de que as crianças, tal como acontece no mundo, não só se expressa de uma única forma, mas esta expressa-se através de "cem linguagens", uma vez que cada ser humano tem uma configuração única, nem todos tem as mesmas inteligências/capacidades e nem todos aprendem da mesma forma (Gardner, 1995).

Salienta-se então a importância de se criar momentos prazerosos em que as crianças contactam com múltiplas linguagens e que através destas descubram quais as suas capacidades/aptidões e as utilizem ao seu ritmo natural. Serão estes momentos de contacto e de experimentação que irão contribuir para o desenvolvimento de caraterísticas das crianças ao nível individual (construção do eu), sociais e cognitivas como: autoestima, autoconfiança, concentração, investigação, resolução de problemas, imaginação, experimentação; momentos de entreajuda, de cooperação, levando assim a que a criança se sinta valorizada e "bem consigo mesma e [tendo] uma probabilidade maior de se tornar um membro positivo da sua comunidade" (Tina Blythe cit in Gardner, 1995, p. 68), isto se a educação for centrada na criança.

Visando os contributos da metodologia curricular Projeto Curricular Integrado complementando às múltiplas linguagens existentes e os seus benefícios para o desenvolvimento global das crianças de seguida irei apresentar alguns aspetos e resultados mais relevantes obtidos na concretização deste projeto de intervenção pedagógico.

Resultados e aspetos relevantes

Tal como já foi referido anteriormente, foi a partir do enredo da história que as atividades foram desenvolvidas. Na seguinte imagem (Figura 1) está representado quais as atividades que fizeram parte deste projeto e a que momentos da história correspondem.

Uma vez que as características do Projeto Curricular Integrado também estiveram subjacentes na construção do projeto de intervenção da creche, neste esquema é possível observar as áreas de conteúdo que cada atividade contemplou à medida que estas iam sendo desenvolvidas. Ou seja, é possível comprovar que quando se trabalha com base em características de Projeto Curricular Integrado, é trabalhar considerando que todas as atividades desenvolvidas são integradoras, transversais, transdisciplinares e interdisciplinares.

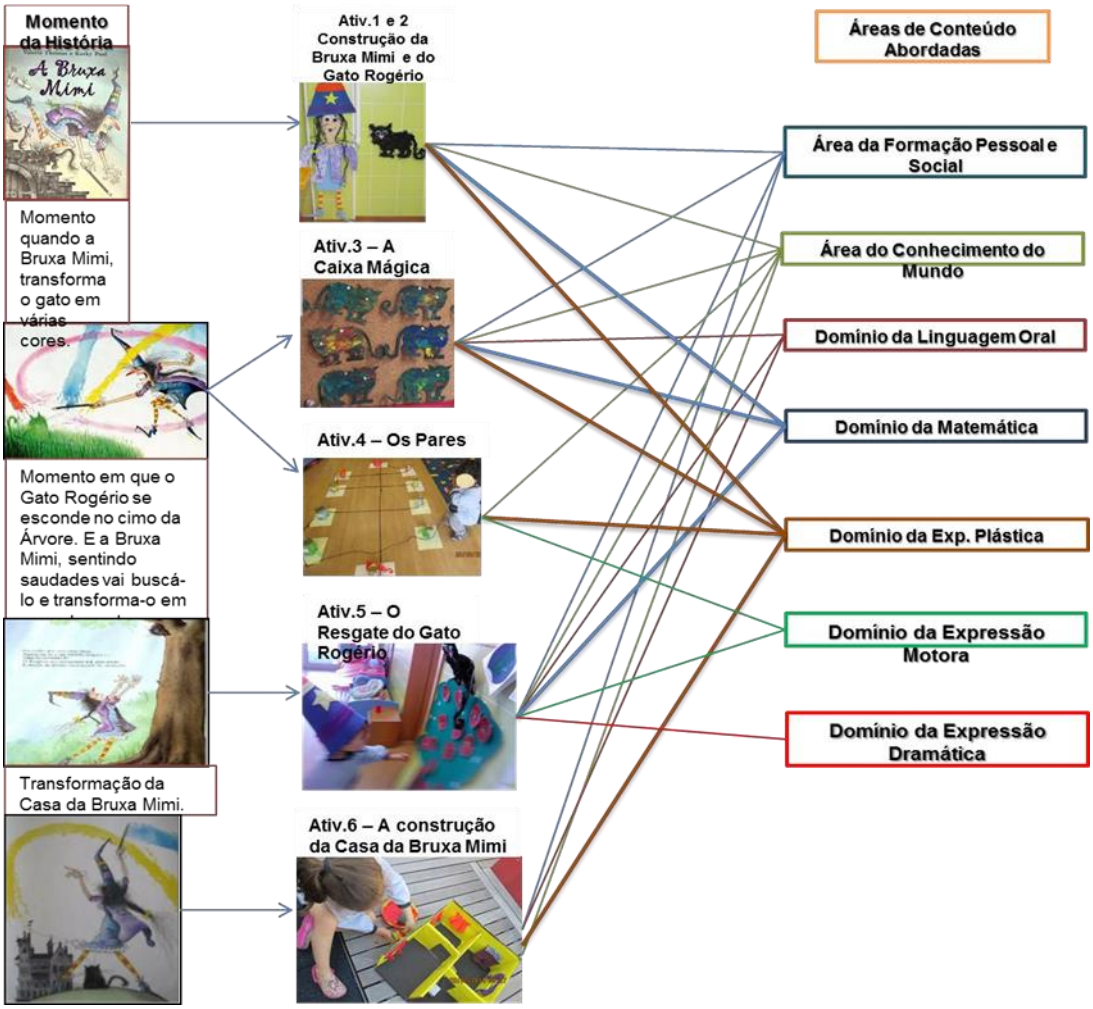


Figura 1 Desenho Global das atividades desenvolvidas

Um destes exemplos foi na "Construção da Casa da Bruxa Mimi", na exploração das ilustrações quando abordamos as partes que constituem uma casa. Nesta atividade foi possível abordar algumas áreas de conteúdo, nomeadamente: área do Conhecimento do Mundo, Identificação das partes da casa e respetivo mobiliário, Exploração de sensações; a área de Formação Pessoal e Social, no que respeita à abordagem das regras de segurança que fazem parte do seu quotidiano diário, como não mexer em detergentes e utensílios de cozinha que possam magoar; área da Expressão Plástica, com a nomeação das cores, Exploração e Manipulação de vários tipos de materiais (colas, tecidos, tintas, areia, cartolina canelada).

Uma vez que o livro foi o objeto central que impulsionou este projeto, um dos objetivos subjacentes aquando a realização do mesmo era a consolidação e promoção pelo gosto e interesse pelo objeto livro e pela leitura. O mesmo objetivo foi alcançado porque todas as atividades iniciavam-se com a exploração da ilustração e do momento a que aquela

atividade se referia permitindo assim o reconto. Este objetivo de promoção do gosto e o interesse pelo livro foi sendo adquirido gradualmente pelas crianças tendo sido observado desde que se iniciou a primeira atividade. À medida que se ia desenvolvendo as atividades, as crianças mostravam-se ainda mais entusiasmadas com a leitura de qualquer livro da coleção, nomeadamente "A Bruxa Mimi, vai à Praia" que era na altura muitas vezes lido devido à época que nos aproximávamos. Desta forma, ao longo deste período verificamos que as crianças levavam este entusiasmo também para as suas casas, pois na altura duas crianças levaram livros da mesma coleção para a Creche. A título de exemplo, temos uma criança em que a primeira coisa que fez quando chegou à sala, foi mostrar que o pai tinha comprado um livro sobre a Bruxa Mimi e que queria que lêssemos a história para o grupo.

Á medida que o projeto de intervenção ia se desenvolvendo, os resultados demonstraram não só o entusiasmo que cada criança expressava à medida que as atividades se iam desenvolvendo, mas também alterações de postura perante os seus pares e a sua família. Isto é, percebemos através das atividades que foram desenvolvidas, o entusiasmo e o impacto que os nossos temas obtiveram junto das crianças e como estes transmitiam esse mesmo entusiasmo para a sua família.

Na maioria das atividades além de estarem subjacentes várias áreas de conteúdo, a mais predominante era a de expressão plástica. Isto porque, em todas as atividades: foram disponibilizados vários tipos de materiais (e.g. lãs, tecidos de veludo, colas, tintas) de variadas formas, texturas, cores para que as crianças pudessem explorar, manipular e contactarem com experiências sensório-motoras como experimentar a sensação de pegajoso (e.g. cola com lã), a sensação de fofo, de áspero, macio e fofo;e ainda, as crianças contactaram com técnicas de expressão Plástica (e.g Pintura ao acaso).

Através destas experiências sensório-motoras que foram acontecendo ao longo de todas as atividades, foi possível observar a evolução na postura de algumas crianças na manipulação destes mesmos materiais.

A título de exemplo temos o caso de um menino que desde a primeira atividade demonstrou que não gostava de manipular materiais que o sujassem. Este comportamento foi observado na sua tentativa de apenas tentar colar o tecido para o casaco da Bruxa Mimi, tocando apenas com a ponta dos dedos e, também, no fato de, em vez de tentar colar o tecido, tentava tirar os vestígios de tecido que estavam agarrados na mão. Este mesmo comportamento e sempre que haviam atividades que envolvessem sujar as mãos, a criança tentava evitar de participar. Mas, posteriormente, ao longo das transições de algumas das atividades esta criança foi demonstrando uma evolução a nível de confiança. Esta evolução deve-se ao fato de o educador ter tentado estabelecer uma relação de confiança com a

criança, fomentando assim um trabalho colaborativo entre ambos. Isto é, ao longo das atividades em que esta criança demonstrava desconforto, desagrado e insegurança em manipular certos materiais e em certas situações, o educador procurava promover um sentimento de confiança com a criança, evitando assumir um papel demasiado exigente para com ela e sim assumindo um papel de apoio para que esta ultrapassasse os seus medos. Isto é, o educador procurou ao longo das atividades criar momentos de segurança que levassem a criança a explorar, sentindo que o educador não queria apenas que ela manipulasse e explorasse materiais, mas sim fosse capaz de tirar prazer nesses mesmos momentos e que tudo aconteceria ao seu ritmo.

Esta atitude e trabalho colaborativo entre ambos resultaram numa mudança na postura e comportamento. Tal facto veio a ser observado na penúltima atividade, em que a mesma criança que inicialmente demonstrava mau estar em manipular certos materiais com as mãos, nesta atividade mostrou satisfação em passar com os pés sobre esferovite, folhas e algodão parando apenas para tentar tirá-los dos pés só após de ter concluído toda a atividade, ao contrário dos colegas que faziam-no durante a atividade. Esta atitude demonstra que muitas das vezes o educador deve dar espaço e tempo para que a criança se sinta mais segura consigo própria, com as pessoas que a rodeiam e com as variadas situações que surgem no dia-a-dia.

Conclusão

Através deste projeto de intervenção pedagógica e tendo como base os contributos da ferramenta curricular Projeto Curricular Integrado, compreendemos que no que diz respeito à ação do educador e ao nível de atividades, sejam elas desenvolvidas em contexto educativo de Creche ou de Jardim de Infância, estas revestem-se em atividades integradoras, transversais, transdisciplinares e interdisciplinares. Estas mesmas características naturalmente resultam para o desenvolvimento de múltiplas linguagens que a criança contacta ao longo das atividades realizadas. Ou seja, em todas as atividades realizadas neste projeto a criança naturalmente contactou com múltiplas linguagens desde desenho, pintura, movimento (atividade do "Resgate do Gato Rogério), drama; o que contribuiu para que esta desenvolve-se a sua forma de representação, compreensão, comunicação e expressão para compreender o "seu mundo".

Esta compreensão do "seu mundo" foi também possível de ser alcançado ao longo deste projeto através de atividades em que as crianças tiveram a oportunidade de representar e explorar diferentes técnicas ligadas à expressão plástica, desenvolver a sensibilidade estética, através da visualização das ilustrações do livro e de um filme sobre

o livro; e ainda, explorar e manipular diferentes tipos de materiais. Isto tudo permitiu que a criança fosse ganhando mais consciência de si, do outro e do mundo que a rodeia naturalmente, sem que algo fosse imposto por terceiros.

Compreendemos que naturalmente, e conversando em algo que é significativo para a criança, esta vai aprendendo e vai consolidando mais aprendizagens, tendo o educador em atenção que estas não acontecem de forma estanque.

Esta apropriação natural destas aprendizagens e consolidações resultam, mais uma vez, quando o educador orienta o seu trabalho com base nas caraterísticas da metodologia de Projeto Curricular Integrado. Isto é, trabalhar na área da educação de infância tendo como base as características metodológicas do Projeto Curricular Integrado, é encarar a criança como um indivíduo capaz, com caraterísticas próprias e que se encontra num contexto educativo e num meio. Compreendemos então que é importante encarar que cada criança é uma criança, com um ritmo próprio de aprendizagens, com diferentes capacidades, interesses e culturas distintas.

Reconhecendo este papel da criança na sua aprendizagem é importante que o educador admita que a criança pode desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, mas para isso ele deve encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997), esta visão torna-se assim num desafio para o profissional educativo. Queremos com isto dizer que este desafio para o profissional educativo consiste em saber integrar a criança na sua aprendizagem, adotando a perspetiva de ver a criança como um sujeito participativo na sua aprendizagem, sendo ela detentora de capacidades, aptidões, interesses e conhecimentos e não um sujeito passivo da sua aprendizagem. É encarar os resultados que adquirem ao longo da sua aprendizagem deve fazer sentido para si e que os pode aplicar. Podemos ainda reforçar esta última ideia, afirmando que quando se tem por base os interesses das crianças no processo de aprendizagem e esta tem espaço para que aprendam a aprender, são variadas as suas aprendizagens e conquistas.

Concluindo este ponto, entende-se que encarar a construção da aprendizagem da criança através do Projeto Curricular Integrado, não é desresponsabilizar o educador dos deveres e da responsabilidade que lhe compete, visto que são "eles que têm os conhecimentos e os recursos especializados" (Katz & Chard, 2009, p. 24). Muito pelo contrário, adotar este tipo de metodologia, requer que encare o seu papel e a sua função de uma forma flexível, reflexiva, aberta e que está em constante aprendizagem. E que encare, que através dos seus conhecimentos, é possível organizar, selecionar e proporcionar

experiências que sejam significativas para todos e envolvendo todos atores da comunidade educativa.

Por último, e como resultado concluiu-se que o objeto livro e as suas ilustrações são uma fonte de aprendizagem tornando-se num tema inclusivo, integrador e transversal.

Referências Bibliográficas

Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". Revista do GEDEI, nº5, 62-88.

Alonso, L., & Silva, C. M. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In M. d. Roldão, & L. Alonso, Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão. Edições Almedina.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (1995). Inteligências Mútltiplas:a Teoria na Prática. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). a Abordagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkyan.

Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Silva, S. R. (Novembro de 2003). Das Palavras às ilustrações: Uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico. Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], Nº12, 7-16.

NARRATIVAS INFANTIS E LEITURAS DE MUNDO

Leticia Rohca de Abreu Sodré Carvalho[286]

Introdução

A leitura ou contação de histórias costuma integrar a rotina diária de instituições públicas e privadas de Educação infantil. Não sem porquê. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) destacam a necessidade da criança manter contato com narrativas diversas e de ter incentivadas a sua criatividade e atitude questionadora. O documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2016), ainda em versão preliminar, para além de ressaltar a importância das narrativas, chega a definir como um direito de aprendizagem da criança pequena a sua participação na contação de histórias, construindo narrativas, elaborando e descrevendo papéis no faz de conta, assim como a expressão de "sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens" (Id. Ibid., p.74).

É indiscutível a relevância das histórias no cotidiano das crianças. Segundo Bruner (2003) as narrativas nos fornecem modelos de mundo, tanto de seus vícios quanto de suas virtudes. Costa Silva (2000) ratifica esse pensamento ao dizer que a identidade da criança pequena, em seu processo de constituição, vai sendo alimentada, em forma e conteúdo, pelas histórias reais e fictícias que ela ouve e conta.

Mais do que ser um meio de acesso e de compreensão do mundo onde estamos inseridos, segundo Kidd e Castano (2013), as histórias expandem nosso conhecimento sobre os outros, nos ajudando a reconhecer nossa similaridade com eles, ou seja, desenvolvendo a empatia. Nas narrativas, literárias ou de tradição oral, "o leitor é auxiliado a entrar na vida e na mente dos protagonistas: suas consciências são ímãs que atraem a empatia" (Bruner, 1997b, p.22).

A tal capacidade de leitura de si em relação aos outros e vice versa, dentro de contextos culturais específicos, Bruner (1997a) dá o nome de psicologia popular. De acordo com o autor, cada cultura gera a sua através do desenvolvimento de narrativas sobre como as pessoas são, atuam e resolvem seus problemas.

[286] Bolsista pela CAPES, Universidade de São Paulo. E-mail: leticia.rocha.carvalho@usp.br

O contato que as crianças têm com as histórias permite seu acesso à psicologia popular e, desse modo, à cultura dos adultos. Porém, apesar delas partirem de um sistema simbólico compartilhado com eles, extrapolam essa condição e ressignificam aquilo que apreendem, gerando a sua própria cultura, propriamente infantil. Para Corsaro (2009), tal movimento se trata de uma "reprodução interpretativa", ou seja, a participação das crianças na sociedade não se limita à simples imitação ou à mera reprodução, elas apropriam-se de informações do mundo adulto, interpretam-nas e, a partir disso, constroem ativamente.

Consideramos que é pela produção de suas próprias narrativas que as crianças encontram uma via de inserção na cultura de forma ativa. Tanto o conhecimento que elas adquirem da psicologia popular como aquele que criam estão presentes nas suas narrativas (Bruner, 1990b), expondo, desse modo, quais são as suas leituras de mundo. A expressão “leitura de mundo”, difundida por Freire (1989) como aquela que precede a leitura da palavra, aqui será entendida como sinônimo de “compreensão de mundo”, ou seja, a capacidade de desenvolver uma narrativa que dá significado àquilo que há ao seu redor (Rinaldi, 2016, p.235).

Ao se expressar de forma narrativa, a criança organiza o seu pensamento e, desse modo, é capaz de formular hipóteses, criar o seu próprio mundo, inventar-se. Bakhtin (1981) expõe que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas sim a expressão que organiza a atividade mental, o nosso mundo interior se adapta mais às possibilidades de nossa expressão do que o contrário. O autor (Id., 1992) ressalta que, ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o nosso pensamento. Quanto mais se fala e expressa suas ideias, tanto melhor elas são formuladas internamente.

Do mesmo modo, Paulo Freire (apud Antunes, 2002, p.74) esclarece que o ato de conhecer se dá num processo social e o diálogo se coloca como mediador desse processo. Para ele, transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Para Bruner (2001), as teorias que a criança desenvolve sobre o mundo são fruto de discussão, colaboração e negociação com pais e professores.

Isso posto, o adulto tem a possibilidade de assumir diversos papeis durante uma contação de histórias: disponibilizar o acesso ao mundo da cultura já pré-existente, por meio do compartilhamento da história em si (Bruner, 1997b; 2001); discutir a história contada, comentando as intenções, sentimentos e atitudes dos personagens - o que auxilia as crianças na sua compreensão da psicologia popular (Hinchcliffe, 1996; Bruner, 2001); e auxiliá-las

na construção de suas narrativas, ou seja, colocar-se como andaime (Bruner e Ninio, 1978; Mcewan e Egan, 1995).

Objetivos

Ao contarmos histórias para crianças pequenas, somos frequentemente surpreendidos por suas falas singulares, as quais ao mesmo tempo em que dialogam com as narrativas contadas, expõem o modo como elas percebem o mundo à sua volta. No entanto, é muito comum que os adultos organizem esse momento de tal modo que a criança deva ficar "quietinha" e com o corpo imóvel durante a leitura[287], não lhe sendo oferecida a oportunidade de interagir com a história por meio da fala e, consequentemente, sendo cerceada a possibilidade de organização do seu pensamento.

Refutamos essa tradicional atitude adultocêntrica presente na prática pedagógica, por meio da qual o adulto infere o que é mais adequado à criança, sem buscar conhecer a perspectiva infantil. Pressupondo que a narração oral de contos somada à produção de narrativas pelas crianças, mediadas pelo/a professor/a, podem ser utilizadas na escola com o intuito de auxiliá-las no desenvolvimento de sua compreensão de mundo; buscamos compreender aquilo que as crianças com idade entre 4 anos e meio e 5 anos e meio dizem ao longo dos encontros de contação de histórias em uma escola de Educação Infantil: de que modo estruturam suas falas e sobre que temas problematizam.

Metodologia

A investigação, de natureza qualitativa (Denzin e Lincoln, 2000), foi um estudo de caso instrumental (Creswell, 1998 apud Holanda, 2006) com observação participante. Baseada na perspectiva de Bruner de construção de narrativas, a pesquisadora – que exercia a função de professora contadora de histórias na instituição onde realizou a pesquisa - fez uso da narração oral de contos com a finalidade de gerar narrativas das crianças de forma mediada.

O trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2015, com 79 crianças de quatro anos e meio a cinco anos e meio de idade, divididas em cinco turmas de aproximadamente 15 integrantes, durante encontros semanais de contação de histórias em uma escola de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo, no Brasil.

Nessa proposta, histórias de tradição oral foram contadas pela professora pesquisadora de forma dramatizada, sem a presença concreta de um livro, com apoio de

[287] Rubira (2006, p.16) ilustra essa situação: "A 'Hora do Conto' é tida, simplesmente, por vários educadores como um momento de sossego do professor que consegue, com certa frequência, calar e imobilizar os seus inquietos alunos com sua narrativa".

instrumentos musicais, fantoches, adereços e objetos. Em tal iniciativa as crianças eram convidadas a participar das situações da história como co-narradoras, questionando e dando sugestões de como encaminhá-las. Ao final de cada bimestre, os meninos e as meninas foram também chamados a recontar, em grupo, alguns dos contos com que tiveram contato.

Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos. A reflexão sobre o processo vivido junto às crianças foi também registrada por escrito no diário profissional da professora.

O material empírico transcrito - narrativas proferidas pelas crianças, na forma de recontos e diálogos com a professora e os colegas, a partir do contato com histórias de tradição oral – foi analisado a partir das categorias narrativas levantadas por Gomes (2005), presentes nas obras de Bruner (1974; 1986; 1990a; 1990b; 1997a; 1997b; 1999; 2001; 2003) e Egan (2002); e também a partir das temáticas que mais tiveram incidência nas suas falas.

Resultados e discussão

Ao entrar em contato com as transcrições dos encontros de contação de histórias, foi possível notar a compatibilidade entre o modo como se estruturavam as falas das crianças e as categorias narrativas de Jerome Bruner. Desse modo, a análise de tais narrativas se deu sob diferentes óticas, de acordo com as categorias em que estivessem inseridas.

Uma dessas categorias é a subjetividade. Conforme diz Bruner (1974), a mente humana sempre vai além das informações dadas, pois estas são interpretadas pelo sujeito de acordo com suas percepções e cultura em que está inserido, narrando de forma subjetiva. Ao ouvirem as histórias, com muita frequência as crianças trouxeram a sua realidade para o contexto daquilo que escutavam, fosse para falar da mãe "boazinha", ao contrário da personagem avarenta de "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999), ou da planta na casa da avó que faz coçar tanto quanto a urtiga de "O Cavalinho das Sete Cores" (Corzo, 1995).

Outro ponto característico é a indiferença à realidade, presente na narrativa das crianças, que "narram fatos reais e imaginários da mesma maneira, preocupando-se com a sequência de suas sentenças e não com a coerência que a realidade impõe" (Bruner, 1997a). Durante a contação de "A Árvore de Tamoromu" (Lacombe, 2013), uma criança exaltou-se ao dizer ter recebido uma "*sopa com perna de lagarto*" de um índio; depois de ouvir o conto colombiano "O Homem Jacaré" (Rei, 1996), um menino diz aos colegas "*sabia que quando eu durmo, meu pai vira jacaré, sabia*?".

A quebra da canonicidade é defendida por Bruner como um dos itens definidores de uma narrativa: "a narrativa em todas as suas formas é a dialética entre aquilo que esperamos e aquilo que de fato acontece. Então, para ser uma história, algo imprevisto deve ocorrer"

(Bruner, 2003, p.15). No reconto de "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999), as crianças, logo após um início canônico, realizam a violação da história ao inserir a confecção de um bolo de cenoura, um incêndio na casa e uma panela na cabeça, elementos não existentes no conto original.

Bruner (2001, p.119) esclarece que "a história como um todo é algo construído a partir de suas partes. Esta perseguição em círculos entre as partes e o todo leva o nome de 'ciclo hermenêutico', e é ele que faz com que as histórias fiquem sujeitas à interpretação, não à explicação". Ainda em "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999) pudemos ter demonstração disso, quando uma criança compartilha sua compreensão da história: "*É que na verdade, ela achou que fosse de pedra, aí e aí ela deu tudo que ele pediu só por causa das pedras e aí ele jogou e a Maria ficou triste porque ele usou a comida dela".*

A organização de uma história contada pelas crianças inclui atores, ação, meta, cenário, instrumento e tem foco no problema (Bruner, 1997a). Gomes (2005) dá o nome de dramatismo a essa forma de narrar. A capacidade de organizar a sua fala de tal modo ficou clara durante os recontos feitos pelas crianças, quando era possível criarem uma história com início, meio e fim.

Para Bruner (1997b), "as crianças utilizam todas as linguagens (corporal, dramática, plástica, musical) para se comunicarem". Durante a pesquisa, com frequência as crianças faziam uso de outras linguagens, que não a narrativa, para se expressarem. Fosse pelo gestual, para imitar um cavalo trotando ou movimentos de nadar; pela expressão musical; ou expressão dramática, simulando o modo como os personagens falavam e interagiam.

Durante a criação de suas narrativas, é facilmente reconhecível na fala das crianças a intertextualidade que fazem com histórias ouvidas e referências de outras fontes, alterando a canonicidade daquilo a que tiveram acesso. Kishimoto (2007, p.263) diz que "as narrativas possibilitam a intertextualidade, a criação de textos que integram elementos de várias histórias infantis". Citou-se "Romeu e Julieta", como referência de uma história de amor; "O Corcunda de Notre Dame", representando o que seria um corcunda; a novela televisiva "Carrossel" (Rangel e Boury, 2012), devido ao personagem da madrasta; o videogame MineCraft (Persson e Bergensten, 2009), por conta do cultivo de uma horta; mas principalmente as histórias recontadas pela Disney, massivamente acessadas pelas crianças, tanto os clássicos como "Branca de Neve", como os mais recentes, dentre os quais o desenho animado "Princesinha Sofia" (Gerber, 2012) é um exemplo.

Conforme Pietro (1999, p.16) "a mesma narrativa pode conter muitas chaves para a compreensão de uma verdade". Para Bruner (2001, p.92): "as narrativas e suas interpretações negociam significados e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a

polissemia". A exemplo disso, no reconto de "O Homem Jacaré" (Rei, 1996), as laranjas vendidas pelo feirante passam a ser "laranjas com poção", para em seguida serem a causa desse personagem ter virado um jacaré, sem que houvesse conflito de significação.

As histórias não terminam em si mesmas, possuem significados infinitos, que continuam seu caminho na mente daquele que as acessa, transmudando-se a partir das experiências e demais referências que o mesmo tem. A esse novo texto que se cria a partir da ressignificação de um texto anterior dá-se o nome de texto virtual, que, para Bruner (1997b, p.7), "muda quase de momento a momento no ato da leitura" enquanto o texto real permanece inalterado. No reconto de "As três laranjas mágicas" (Philip et al., 2000), uma das crianças ressignifica o fim da bruxa, fazendo que com ela ocorra o mesmo que se passou com a princesa.

Para Bruner (2001) as crianças devem ser percebidas como protagonistas, considerando-se que trazem consigo saberes, experiências e capacidades de expressão pelas narrativas, podendo evocar processos significativos de identificação com as histórias que relacionam a sua vida cotidiana (Id., 1997b). Após a contação de "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999), uma criança narra uma história protagonizada por ela própria, mas vivenciando exatamente as mesmas situações pelas quais passou Pedro Malasartes, o personagem principal do conto.

Para Bruner (1997a), no ato de narrar as crianças valem-se de suas próprias experiências gravadas na memória, somadas às representações canônicas que possuem do mundo social. Para as crianças pesquisadas, o príncipe certamente tem uma espada com a qual deve cortar plantas perigosas; referindo-se ao que ocorre à Bela Adormecida quando espeta o seu dedo no fuso, uma criança sugere que a princesa fure o dedo do seu pai para que ele durma.

De acordo com Bruner (1997b), as crianças atribuem significado às histórias que escutam e àquilo que vivenciam, mas apenas são capazes de compreendê-los quando sabem a que gênero pertence. Podemos dar como exemplo as seguintes falas das crianças, feitas durante histórias distintas: "*Essa história é de amor*?"; "[nas histórias] *é sempre assim, um* [irmão] *mais velho, outro do meio e outro mais novo"; "Todos os contos de fada tem bruxa".*

A ambição maior de uma contação oral de histórias é a de fazer com que o ouvinte tenha a possibilidade de acessar aquela narrativa com todos os seus sentidos, mas principalmente criando imagens internas. Para Egan (2002), as histórias tradicionais estão plenas de imagens vívidas que causam em nós uma série de efeitos psicológicos. As crianças costumam compartilhar as suas imagens internas para confirmar aquilo que veem, como em "O Cavalinho das Sete Cores" (Corzo, 1995): "*Ele não chamou o cavalinho para ele poder*

subir em cima e o cavalinho sair correndo?"; "*No casamento ele tava com roupa de príncipe*?", "*Mas a garrafa tava fechada, né? Senão derrama"*.

As crianças têm plena capacidade de compreender a estrutura da história, a sequência dos eventos apresentados na trama (o começo, o meio e o fim), tendo compromisso com o tempo dos personagens, mas não com o tempo cronológico (Bruner, 1997a). Eles perceberam claramente o caminho narrativo do conto "O Cavalinho das Sete Cores" (Corzo, 1995), sabendo que, após a destruição da horta pelos cavalos, ela deveria ser refeita: "*Aí ele veio, plantou um monte de planta, arroz, feijão, cenoura, pimenta*...". Em alguns diálogos também nota-se o seu entendimento do final da história, ao dizerem "e eles se casaram".

Anteriormente, nesse artigo, chegamos a falar a respeito da psicologia popular, a qual, de acordo com Bruner (1997a, p.23-24), "lida com a natureza, as causas e consequências daqueles estados intencionais – crenças, desejos, intenções, comprometimentos – (...) [que fazem parte da] subjetividade humana". Ao reconhecemos nas narrativas das crianças relacionadas à psicologia popular alguns temas recorrentes, decidimos por analisá-los com maior profundidade. Entre eles, podemos destacar uma determinada compreensão do que deveriam ser as *relações familiares*, especificamente os papeis de pai, mãe, madrasta, avó e irmãos, devido à existência desses personagens em algumas histórias.

As percepções das crianças sobre *gênero* também estiveram presentes, e vão desde o uso de cores (roxo e vermelho representam as meninas, verde e azul os meninos) até determinados tipos de atitude, como o entendimento de que as meninas precisam ser salvas (pedem "socorro", em contraposição a salvarem-se sozinhas) e são vaidosas (preocupam-se com o cabelo ou com o vestido).

O entendimento das crianças sobre o que é *pobreza e riqueza* emergiu algumas vezes ao longo desse semestre. Em "Os quatro irmãos habilidosos" (Estés, 2005), fez-se conexão direta entre uma casa muito pobre e uma favela, já demonstrando o conhecimento de que há locais de moradia distintos do seu próprio.

As crianças têm suas compreensões a respeito dos *papeis exercidos na sociedade*, fazendo inclusive julgamentos a respeito. Quando falou-se de um ladrão em "Os quatro irmãos habilidosos" (Estés, 2005), logo um menino comentou "*ai que nojo*!". Por outro lado, duas ocupações específicas foram tidas pelas crianças como dignas de fama: o "aventureiro" ("*O aventureiro sempre é famoso. Porque ele encontra coisas*") e o escritor de livros ("Essas histórias que vocês vão contar vão entrar em um livro." / "*A gente vai ficar famoso!"*). Já as profissões que envolvem servir a alguém não encontraram tal prestígio.

De acordo com Bruner (2003, p.31), as crianças são naturalmente atraídas por aquilo que é *diferente*, estranho a elas. Durante a contação das histórias três temas despertaram curiosidade nas crianças, justamente pelo caráter inusitado que havia para elas: foram os indígenas, as pessoas com deficiência e a morte.

As crianças a todo momento fazem conexões entre o que ocorre nas histórias e elementos de seu *cotidiano*. Uma menina, ao olhar para a câmera que gravava o encontro com a sua turma, comenta "*a gente tá no self ali, ó*!". Já em "O Ganso de Ouro" (Estés, 2005), houve uma conversa interessante sobre a profissão de lenhador e o corte ou queda de árvores na cidade de São Paulo.

Durante as histórias contadas, as crianças pesquisadas compartilharam um pouco daquilo que consideram próprio da sua *idade*. Bebês não fazem nada. Crianças, por exemplo, não tomam vinho e não deveriam assistir "filme de adolescente". Criança tem que tomar suco de laranja. Tem que fazer "coisas bonitas", ser obediente e educada. Já adolescente tem que fazer faculdade.

Para Kishimoto *et al.* (2007, p.432), "a estrutura binária: *bom/mau, certo/errado*, presente nos contos e nas situações vividas pelas crianças, facilita a elaboração e expressão de significados por sua ordenação em duas categorias: pertencer e não pertencer". Alimentado pelos contos tradicionais, o imaginário infantil elegeu a madrasta e a bruxa como representantes do "lado mau". A bruxa, por exemplo, "fica furiosa"; a senhora de "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999) "é uma bruxa", devido ao seu comportamento avarento e, em contraposição, ser generoso ou não egoísta, ler livros, cantar e dançar é ser "bonzinho/a". Apesar disso, em algumas situações de perigo, as crianças chegaram a sugerir a mentira como saída, como na história "O Bicho das Mil Peles" (Grimm e Grimm), na qual a princesa procura modos de escapar de um casamento com o seu próprio pai.

Há também um universo que a criança pequena ainda não é capaz de acessar com a sua compreensão, seja porque ainda não vivenciou ou ainda não atingiu maturidade cognitiva para tal. Algumas crianças, em "Sopa de Pedra" (Guimarães, 1999) não conseguiram entender por que Pedro teria jogado fora as pedras depois de feita a sopa ou mesmo a razão pela qual teria colocado as pedras para iniciar a feitura da sopa. Outras não compreenderam a atitude da Dona Maria ao entregar a ele os ingredientes da sopa, sendo que a mesma era avarenta. Em "O Homem Jacaré" (Rei, 1996), uma criança questionou o porquê de mulheres tomarem banho em um lugar diferente dos homem. Após uma explicação, a dúvida continuou existindo: "*minha mãe toma*!".

Conclusões

Buscou-se, por meio de tal investigação, compreender a estrutura e o conteúdo daquilo que as crianças falam durante as contações de histórias na escola. O que pudemos perceber, na análise das transcrições da pesquisa empírica, foi que elas narram de maneira subjetiva, a partir das suas próprias imagens internas; sem dar grande importância para o que é real ou não; partindo daquilo que é canônico, mas buscando violar a canonicidade das narrativas; gerando suas próprias conclusões a respeito do sentido e das estruturas dos contos; criando suas narrativas como verdadeiros dramaturgos; fazendo uso de outras linguagens que não apenas a oral; gerando intertextualidade ao lançar mão de referências diversas; cultivando hipóteses distintas, mas não excludentes entre si; ressignificando e reconstruindo as histórias a partir da sua própria ótica, chegando inclusive a protagonizá-las.

Dentre as características da narrativa infantil, chamamos atenção para a sua capacidade de compreensão da psicologia popular, de poder ler a si em relação aos outros e vice versa. Em suas falas chamamos atenção para a problematização de temas como relações familiares, gênero, pobreza e riqueza, papeis sociais, aquilo que é diferente, aspectos do cotidiano, o que é ser criança e a dicotomia bom x mau.

Acreditamos que a realização desse trabalho permitiu reiterar o fato de que a criança é capaz de formular um sentido ao mundo que a rodeia, sendo produtora de uma cultura própria. A tais criações, genuínas da infância, Corsaro (2011, p.39) deu o nome de "culturas infantis", definindo-as como "produções coletivas inovadoras e criativas, produzidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e que ajudam a construir".

Referências bibliográficas

ANTUNES, A. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. 2002. (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília: Ministério da Educação. Proposta Preliminar. 2ª versão revista. 2016.

BRUNER, J. **Beyond the Information Given**. London: The Gresham Press, 1974.

_____. **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

_____. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990a.

_____. Culture and human development: A new look. **Human Development,** v. 33, p. p. 344-355, 1990b.

_____. **Atos de Significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. **Para uma Teoria da Educação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

_____. **Making Stories: law, literature, life**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2003.

BRUNER, J.; NINIO, A. The achievement and antecedents of labeling. **Journal of Child Language,** v. 5, p. 1-15, 1978.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. (Ed.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p.31-50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORZO, H. F. C. O Cavalinho das Sete Cores. In: GONZÁLES, N. T. M. (Ed.). **Contos de Assombração**. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA SILVA, C. L. O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In: INDURSKY, F. e CAMPOS, M. C. (Ed.). **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 2000.

CRESWELL, J. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

DENZIN, N. K. I.; LINCOLN, Y. S. E. **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications, 2000.

EGAN, K. E. **A Mente Educada: Os Males da Educação e a Ineficiência Educacional nas Escolas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ESTÉS, C. P. **Contos dos Irmãos Grimm**. São Paulo: Rocco, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERBER, C. **Princesinha Sofia**. Disney Junior: Disney Television Animation 2012.

GOMES, H. S. **Narrativas infantis: contribuição para a autoria da criança**. 2005. (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Pele de Bicho. Disponível em: < http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/pele_de_bicho >. Acesso em: 06/04/2015.

GUIMARÃES, R. Sopa de Pedras. In: POSADA, M. C. (Ed.). **Contos Populares Para Crianças da América Latina**. São Paulo: Ática, 1999.

HINCHCLIFFE, V. Fairy Tales and children´s developing theories of the mind. **International Jounal of Early Years Education,** v. 4(1), p. 35-46, 1996.

KIDD, D. C.; CASTANO, E. Reading literary fiction improves theory of mind. **Science,** v. 342, n. 6156, p. 377-380, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. M., ET AL (ED.) (Ed.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.p.249-275.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa,** v. 33 n. 3, p. 427-444, 2007.

LACOMBE, A. L. **A árvore de Tamoromu**. São Paulo: Formato, 2013.

MCEWAN, H.; EGAN, K. E. **Narrative in teaching, learning and research**. New York; London: Teachers College; Columbia University, 1995.

PERSSON, M. N.; BERGENSTEN, J. P. J. **MineCraft**: Mojang Specifications**:** Videogame p. 2009.

PHILIP, N.; MISTRY, N.; FEIST, H. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIETRO, H. **Quer ouvir uma história?** São Paulo: Angra, 1999.

RANGEL, D.; BOURY, R. **Carossel - Novela televisiva**. Brasil: SBT 2012.

REI, S. R. O Homem Jacaré. In: GONZALEZ, N. T. M. (Ed.). **Contos de Animais Fantásticos**. São Paulo: Ática, 1996.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perpectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.;GANDINI, L., *et al* (Ed.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v.2, 2016.

RUBIRA, F. **Contar e ouvir histórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens**. 2006. (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

AMPLIANDO A PERCEÇÃO E A IMAGINAÇÃO DO MUNDO: ATIVIDADES DE SONHO, CONTO E DESENHO DE CRIANÇAS

Susana Costa[288], Judite Zamith-Cruz[289]

Introdução

Foi por inspiração na fenomenologia e num artigo em revista - "O que é ser um morcego?" (NAGEL, 1974), que primeiro surgiu a ideia de nos colocarmos no lugar de *outro*, de uma criança. No salto imaginário se firmou a consciência de não deixarmos de colocar entre parêntesis o que sabemos ou julgamos saber: segundo Piaget, a criança crê que o sol a segue, quando dá um passeio ao campo. Somente mais tarde, aceitará que alguém (não o sol) terá o seu próprio percurso? A experiência de ver algo de outro prisma, de o desenhar e de o explicar, ajuda a ampliar a perceção do mundo e a imaginação ou imagética. Nesse sentido abrangente, Piaget e Inhelder (1956) foram os primeiros a investigar a crescente perceção que as crianças possuem dos seus próprios processos cognitivos e dos de outros. Todavia, após a morte de Piaget, Flavell, Everett, Croft e Flavell (1981) procuraram demonstrar que até uma criança de 3 anos entende que duas pessoas, ao olharem para a mesma *coisa*, não veem o mesmo, o que significa que a criança reconhecerá, muito precocemente, o ponto de vista do *outro*. Ela apreende uma perspetiva "sociocêntrica". No desenvolvimento na infância, interessámo-nos também pela construção do "eu", dito que cerca dos 4 anos se desenrola uma mudança muito significativa ao nível do autoconhecimento, na medida em que surge a memória autobiográfica, anteriormente "genérica" (STIPEK, GRALINSKI, & KOPP, 1990). Em conjunto, expandem-se o pensamento concetual e o pensamento simbólico e visual.

Na intervenção psicológica, os símbolos representativos de objetos, em desenhos de crianças (pictogramas) oferecem-nos inestimáveis imagens mentais e visuais, que se orientam até hoje em três domínios, nem sempre associados, depois de Luquet: (1) a inteligência (ARDEN, TRZASKOWS, GARFIELD, & PLOMIN, 2014); (2) a terapia pela arte e as técnicas projetivas (ZYARA, MILLS-KOONCE, GARRETT-PETERS, WAGNER, VERNON-FEAGANS, & COX, 2014); e (3) o trabalho de arte (WILSON,

[288] Instituto de Educação – Universidade do Minho.
[289] Instituto de Educação – Universidade do Minho.

1997), entretanto com conotação social, comunicativa e cultural (ROSE, 2005; BERSON, 1957).

Em síntese, foi com a abertura à descoberta de traços e sinais de crianças e das suas produções culturais que se utilizaram *metodologias visuais* (ROSE, 2005). Nelas se engloba o "discurso", textual e visual, misto. Para Rose (p. 137), essa perspetiva da análise de discurso incorpora um conjunto de "expressões diversificadas que estruturam o modo como algo seja pensado e, ao mesmo tempo, o modo como se atua". Por conseguinte, subjacente ao modo de problematizar as infâncias, propusemo-nos discorrer sobre atividades de crianças, intervindo nos processos sociocognitivos dessa minoria, tantas vezes sujeita a exclusão social e que nem sempre aprende.

Objetivos

O estudo empírico foi realizado mediante a técnica de entrevista face a face, em que se teve como primeira intenção tornarmo-nos argutas observadoras de crianças, entre 4 e 6 anos. Nessa aproximação poderíamos prevenir limitações pessoais-sociais? Outros motivos educativos nortearam a realização das ações executadas, segundo o método transversal e sincrónico: comparar (produções culturais de) crianças das mesmas idades, com o objetivo de encontrar diferenças. Baseámo-nos na observação e ainda nos foi possível realizar pequenas experiências, como a *escuta ativa*. Nas quatro ações efetuadas, como foi acentuado, a intervenção foi formativa e avaliativa do nível linguístico de crianças, esperado predominantemente descrito. A primeira atividade consistiu na criação de uma visão micro pela criança, para que descobrisse assim mais maneiras de viver e de olhar as *coisas* – "Desenha uma formiga a ver o mundo". De forma implícita, nessa "instrução", ela era convidada a imaginar, ao discutir-se "ver" *coisas* grandes e pequenas. Na realidade subjetiva, a formiga é desenhada? Não se espera o autorretrato da criança, que a vê e a coloca no desenho a ver. Por conseguinte, teve-se o objetivo de aperceber se o desenho esboçado era de nível "visual", de acordo com o antecipado. Seria retratado o que seja visto pelo inseto, incluída na representação? Como contrastar esse tipo de desenho "visual", mais subjetivo, com o desenho "não visual"?

O primeiro tipo - "visual" - atende a que há um espectador externo ou autor/observador, aparentando o trabalho de arte ter sido inspirado pelo *input*/estímulo (inseto…) e como se decorresse num palco. Em comparação, no modo "não visual" é apreendida a experiência subjetiva na autoria, em quem interprete algo, mas com ressonância emocional marcada em si mesmo, num contexto sociocultural. Em seguida, na segunda atividade, em que se pediu à criança que contasse um sonho, o objetivo passou por

comunicar, quando se sabe que, entre 3 e os 8 anos, cerca de 25% das crianças, mais os rapazes (HARTMANN, 1981), têm pesadelos (sonhos *maus*). Por sua vez, a história ilustrada (a terceira atividade) permitiu ainda estimular mais a fantasia criadora, além da criança falar de si mesma, mas de forma indireta. Por último, o desenho da pessoa voltou a ser considerado estruturante, uma consistente forma de avaliação cognitiva (ARDEN, et al., 2014). Além dessa faceta de inteligência apreendida, a própria personalidade está implicada (DELACROIX, 1927; como citado por M.-C. DEBIENNE, 1968, p. 35). No modo de desenhar um ser humano, muitos investigadores, antes e depois de Goodenough (1926), utilizaram uma forma de aplicação rigorosa, para observar problemas grafo-percetivos, de estruturação no espaço, de esquema corporal interno (v. constituição física), de esquema corporal externo (v. lateralidade, direita e esquerda), mas também afetivos (v. imagem que se tem do corpo).

Metodologia

Realizou-se uma observação sistemática de crianças, isto é, um estudo inovador sujeito a condições previamente fixadas, delimitantes do que se pretendeu registar, individualmente, com um primeiro guião 1. Outro guião 2 foi concebido para a análise do grupo de 20 crianças, nas suas conversações e desenhos. O formato era lúdico, nas questões de tipo *aberto*, divergente. Logo, o procedimento conduziu à diversidade nas reações, atendendo-se até à maior dificuldade de responder às sugestões de atividades inusuais (FODDY, 1996, p. 211).

Posteriormente à manutenção da relação empática, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), uma denominação genérica para um conjunto de meios de análise textual e visual (ROSE, 2005) que envolve comparar, contrastar e *categorizar* (ou *codificar*) um *corpus* de dados.

Primeiro, criaram-se categorias *a priori* e exclusivas. Ao longo da análise, procurou-se que as categorias se tornassem mais precisas, favorecendo a comparação dos dados pelas duas investigadoras, com os mesmos materiais. Portanto, na investigação qualitativa e quantitativa, encetou-se uma mais rigorosa *codificação* de temas comuns ou idiossincráticos/pessoais, com os inquiridos a fornecerem significados, para o apresentado na forma de "instruções".

As 20 crianças (10 raparigas e 10 rapazes) participaram, individualmente, sendo residentes no distrito de Braga - Portugal.

No que se refere ao procedimento, no guião 1, foi preenchida uma ficha sociodemográfica, em que se identificaram dados pessoais e escolares, bem como indicadores sociofamiliares, com um código numérico a substituir o nome.

A criança foi sentada numa mesa não muito alta para si. O papel foi transversalmente colocado, exceto para desenhar uma pessoa, colocada a folha na vertical. A entrevistadora registou o modo como o desenho se realizava – o processo – sendo que seja tão importante como o seu resultado final, dito que as entrevistas individuais foram áudio gravadas. Acresce dizer que a criança nem foi forçada a desenhar, nem se emendou o que delineou. Nunca foi corrigido o que esboçou no papel e aceitou-se, sem comentar, o que quisesse representar.

Como foi acentuado, utilizaram-se "instruções" iniciais: "Já imaginaste como um bicho vê o mundo? Um animal pequenino… Por exemplo, uma formiga. O que é que ela vê?" Somente depois foi pedido "… desenha o mundo a partir do olhar da formiga", seguido de uma história oral sobre a experiência do inseto, que anda no chão, no teto, na parede e essa alteração pode salientar-se. Com essa finalidade pode utilizar-se um livro, como aquecimento para a atividade - *A Formiga Aurélia*, da autora brasileira Regina Machado (1998). Depois da segunda interação, intitulada *sonho meu, sonho teu* ("… conta-me um sonho…"), solicitou-se uma nova criação oral, uma história ilustrada, mas partindo de um desenho livre. Quando terminado, a criança enumerou ou descreveu o desenho, escrevendo-se o que ela relatou, mas em uma folha à parte, depois recontado o texto à criança. Por último foi elaborada a figura humana: "…faz a pessoa com todo o cuidado, o melhor que saibas".

Para a construção de instrumentos, criámos os dois guiões referidos.

Deu-se sempre o mesmo tipo de lápis (preto, nº 2), nem muito grosso nem muito fino, porque assim se pode observar o tipo de traçado (grosso ou fino). Um traço fraco pode indicar doçura, timidez e até significa limitada impulsividade. No que se refere ao ritmo do traçado, é frequente que a criança repita os olhares rápidos/*sacádicos*, os gestos descontínuos e os traços simétricos. Quis-se aperceber se essa repetição rítmica, necessária à escrita. Também se forneceu um conjunto variado de borracha, lápis de cor, canetas hidrográficas (em feltro) e folhas brancas de papel A3 (adequadas para idades precoces e atrasos de desenvolvimento) e A4.

Resultados e discussão

Critica-se a divisão de tipos de realismo, por Luquet (1969 [original francês, 1927]). Deu lugar à eliminação da sua conceção de Realismo Intelectual no desenho como menos "correto" do que o estádio em que se desenha com realismo muito concreto.

Entre os 4 e os 6 anos, identificou-se a etapa criativa e "intelectual" - o Estádio Pré-esquemático, na medida em que se expressava a noção de modelo interior e segundo um tipo de esquema que é o da *minha* casa, do *meu* parque infantil… A organização espacial era ainda anárquica. A fase de comunicação (BERSON, 1957) ocorreu, depois dos 5 anos, ao

ser contado algo como um roteiro sequencial (com princípio, meio e fim) e/ou delineados os momentos diferentes na representação visual. Na folha do papel observou-se a mudança de ponto de vista ou uma nova orientação na narrativa gráfica, comum dos 3 aos 6-7 anos, aproximadamente. Eram elaborados, numa só imagem, vários elementos de um relato sobre momentos diferentes. Assim, uma rapariga (5 anos e 3 meses) contou uma metamorfose: "Era uma vez uma criança (não diz uma menina) muito pequenina que se transformou em formiguinha, enquanto dormia. A formiguinha era muito pequenina e tinha muito medo, porque era mesmo muito pequenina e tudo à volta era gigante." Com duas perspetivas, essa narrativa gráfica incluía a pessoa e a formiga – por transformação noturna de uma figura animada.

Com pensamento intuitivo, os pictogramas eram rapidamente executados. Não foram anotadas as chamadas "zonas de atenção", ou partes de desenho em que a criança se detenha e vacile, risque ou apague. Curiosamente, um rapaz fixou a "atenção" no parque infantil, porque "os meninos não gostam de ir a parques feios". A maioria das crianças tendeu (e tende) à ocupação de todo o espaço de papel, mais à direita. Essas são características de idades expansivas e emotivas. As diferenças de personalidade acentuaram-se, quando uma ou outra criança, mais *tímida* e *introvertida*, elaborou algo em tamanho pequeno e em traço fino.

Para a primeira atividade, em sintonia com a realidade que é subjetiva, aceitou-se uma substituição da formiga pela borboleta, pela aranha a ver a parede, entre a abelha e outros bichinhos, nem sempre percetíveis. Por vários fatores possíveis (idade, ambiente familiar e escolar, timidez…), somente duas meninas desenham de forma não reconhecível, sendo quatro os rapazes em que não conseguimos captar os conteúdos das representações visuais. Esboçada quase sempre a formiga, somente a uma era imprimida ação e deslocava-se com um fim explicitado: procurar alimento.

Saliente-se que os desenhos são "visuais", em que a formiga-estímulo vê algo e é vista na obra grafo-visual. Indo mais longe, um rapaz refletiu-se no trabalho de autor, na expressão emocional e no colorido: "… E a formiga-filha [está] a passear com a formiga mãe. Elas são muito amigas [como a sua mãe é minha amiga]." Mas o que é visto pelo pequeno bicho, nas temáticas "fáceis" de antecipar? Vê o enorme planeta terra; altas árvores e flores gigantes, outras formigas na relva; o sol e a nuvem, lá no alto… Mas uma menina, com 6 anos e 11 meses, comentou que "a formiga é como se fosse um bebé..." Outras representações menos esperadas sugeriram novas visões de formiga, quando olhe a família no parque ou a maçã que cai da enorme árvore [de *Adão*].

No grupo de rapazes, também foram esquiçadas algumas borboletas e passarinhos. Além das temáticas semelhantes, outras foram mais pessoais, criativas e/ou diversificadas, como quando um rapaz, de 4 anos e 5 meses, elucidou o que desenhou: "A formiga! Mas também tenho de desenhar a mãe da formiga porque se eu tenho a minha mãe; a formiga também tem… [Desenhei] Uma árvore muito grande com folhas muito grandes a cair. E um sol tão, mas tão grande... E a formiga-filha a passear com a formiga mãe…" Noutro pictograma único, aos 5 anos e 11 meses, já foi colocada a formiga fora do cenário, em que o autor se desenhou antes a si próprio, entre a casa e a escola. Com 6 anos e 11 meses, os pormenores foram evidenciados numa árvore, com um buraquinho no tronco rugoso, em que o autor colocou a formiga. Também desenhou a relva e uma menina a passear o cão, junto dum parque infantil, com duas casinhas anexas, um escorrega, um baloiço e até uma rede unindo as casinhas, sem esquecer o firmamento. Se esse é um desenho de rapaz, somente com a cor rosa, é porque "a irmã gosta" dessa tonalidade. O vermelho é a cor dominante, mas cerca de metade dos desenhos são feitos a lápis. Sem colorido, está ausente a mais difícil correspondência "realista" do que seja desenhado e a cor convencional.

Em segundo lugar, quais são as tipologias para os sonhos? Não chegámos a saber se a maioria sonhou ou contou um desejo, sem alusão ao medo.

Sendo mais pertinente a temática do sonho repetido, o único e recente impôs-se. Distinguiram-se, afinal, os sonhos mais invulgares e pessoais. Pode ilustrar-se com o espanto de um sonho em que o animal de estimação lá de casa veio a falar. Outro sonho incomum salienta-se. A Mariana (nome fictício) desenhou o Cristiano Ronaldo. Porquê? Com 5 anos e 5 meses, ela gostaria de "ser rapaz e de jogar futebol". Outros são os sonhos mais difundidos, até em atenção ao fator de género: Uma rapariga sonhou com a fada. Certos rapazes acentuaram antes o domínio da bola ou o poder sobre outros.

Os sonhos relatados foram *bons*, exceto três. Se as entrevistadoras contaram sonhos "bonitos", também as crianças adotaram, geralmente, essa conotação agradável e sugeriram o desejo comum: "Eu sonhei uma vez que os pais me deram um cão. Eu sempre quis ter um cão, mas a minha mãe não quer. Por isso não tenho. Mas no sonho a minha mãe deixou-me ter um cão e íamos todos brincar com ele para o parque." (menina, 4 anos 9 meses). Não foram detetadas situações quotidianas stressantes, embora três lutas fossem elucidadas, de acordo com a programação televisiva. Numa, um esqueleto lutava com um soldado *bom*, armado com a bandeira. As subcategorias foram concebidas, para os sonhos *bons*: (co)protagonistas; ações/interações e contextos. Assim, as figuras animadas foram pessoas (a própria criança, mãe, pai…), animais (cão, borboleta), heróis (fada, unicórnio, soldado, polícia…). Uma figura é indistinta para a narradora: "Sonho que estou a abraçar uma pessoa

e sinto-me muito bem, mesmo que não me lembre quem era." Como houve só três sonhos *maus*, rarearam os vilões, além de bruxa, ladrão e esqueleto. Não se esquece que dois rapazes e uma menina sonharam com Ronaldo. Como foi dito, outros sonharam com polícias, que conduziam mota ou carros, perseguindo ladrões. Ainda outros reportam-se à motivação de poder, como um rapaz, com 6 anos e 3 meses, que sonhou estar [como o pai] numa "obra, com listas de materiais [de construção de casas] na mão, a dar ordens às pessoas que estavam lá." No que toca às ações/interações, nos sonhos femininos, as ações dominantes foram brincar no exterior (parque, jardim, floresta mágica…) e, nos sonhos masculinos, foram os jogos com bola. Elas aludiram mais a peripécias fantásticas, em séries de animação, e eles a movimentações em veículos. Por último, a subcategoria contextos juntou locais exteriores à casa, sítios reais (parque, espaços vislumbrados na televisão) ou irreais (floresta mágica).

Em terceiro lugar, focou-se a história ilustrada, que teve relação com o desenhado, ao se registar a linguagem oral. Retomado o aspeto visual, só aos 6 anos se enquadraram os desenhos na "fase de esquemas", em que as formas são básicas, consistentes no que se quer ou no que se deseja: o esquema da flor, da casa, do carro, da figura humana... Sendo a etapa de temas "clássicos" (ou "estereótipo de escola"), os desenhos livres incidiram na paisagem, sem esquecer os super-heróis, os veículos e os animais.

Esperou-se que a criança contasse uma história (descrevendo um acontecimento), depois dos 4 anos, quando já possa desenhar uma figura humana com 4 elementos. No âmbito linguístico, portanto, pode enumerar os elementos e os nomes evocados no desenho ou, mais complexo, descrever ações centrais e pormenores, dito que interpretar o pictograma elaborado seja somente esperado depois dos 9 anos. Portanto, com um pensamento sincrético – a ideia global do que foi desenhado e observado, a criança limita-se à sua descrição, ultrapassada a enumeração das entidades vivas e não vivas delineadas.

Mais uma vez, os desenhos não primaram pelo colorido e não foi alcançado um pretenso realismo fotográfico, no que se suponha ser concretamente fixado.

A presença de sol com cara persistiu na paisagem, uma tendência à antropomorfização e ao animismo, ou seja, um empréstimo de características humanas à natureza animal, como uma famosa borboleta com olhos e boca (o que se observa até 7 ou 8 anos).

Os temas focados não variaram, afinal, a ponto de não terem relação com a vida da criança, o que já indicaria desprendimento e capacidade de narrar algo do mundo *lá fora*. Todavia, aos 6 anos, surgiram narrações da profissão ambicionada. Um rapaz, com 6 anos e 3 meses, filho de construtor civil, optou por essa temática repetida do sonho: "Era uma vez um senhor que tinha um casa muito antiga. Um dia ele pensou em construir uma grande

cidade e depois contratou pessoas para trabalhar lá. A cidade tinha prédios, horta, jardim para as pessoas descansarem, uma piscina e camaras de filmar para ao ladrões não entrarem." Outro rapaz, da mesma idade, fixou o momento e a sua projeção no desejo futuro: "Quando for grande, quero ser um jogador como o Luisão, capitão de equipa de futebol do Benfica. Eu jogo no Benfica dos pequenos, mas quando for grande vou jogar no Benfica, no Estádio da Luz. (rapaz, 6 anos e 3 meses)." Também aos 6 anos, as raparigas continuam as histórias, com passeios e festas: "Estava um dia lindo e era um dia especial – o dia de anos da Francisca (outra rapariga). A Francisca convidou todos os seus amigos para irem a sua casa onde tinha palhaços e muita comida. No fim do dia, o pai da Francisca lançou fogo-de-artifício." A exceção às diversões é salientada pela menina de 5 anos, que quis contar estar apaixonada pelo colega Gonçalo, sem se atrever a desenhá-lo, unindo desenho, pensamento e realidade (pré-esquematismo).

Sobretudo, no desenho da figura humana, as crianças tenderam a representar-se (ou a representar a mãe, o pai, a doutora Violeta, a amiga Lara, o amigo, o irmão…), como figuras mais completas, vestidas, depois dos 6 anos. Raramente desenharem figuras incompletas, em meio corpo. Nas caras ainda esquemáticas, a boca e os olhos tinham uma dimensão.

Conclusões

Nos níveis etários em análise, o que as crianças pensam e imaginam, é quase inseparável do que fazem.

No Estádio Representativo, iniciado aos 2-3 anos, caracterizou-se o aparecimento de desenhos com formas isoladas ou indistintas, ainda aos 4 anos. Progressivamente, as crianças passaram do traço contínuo para o traço descontínuo, aumentando a predisposição para os comentários verbais, narrações longas e desenhos dinâmicos, como o característico do Estádio Comunicativo, das primeiras letras. Em idade precoce, são já apreciáveis distintas etapas de desenho.

Sem serem consideradas "pequenas", nem "inferiores", precisam é de mais atividade do que correr e saltar, para aprenderem. Afinal, como vivemos com o corpo na posição vertical e, se calhar, podemos ver outras coisas se estivermos deitados, se colocada a criança deitada para o constatar, permite que mude o modo de olhar.

Ao longo das atividades, a distribuição dos desenhos no papel obedeceu à tendência "lógica": o firmamento é colocado no alto da folha, antes do chão.

As crianças são dadas a colaborar, a tomar a iniciativa e manifestaram curiosidade no que disseram e fizeram. Embora já sejam menos perseverantes do que no passado,

corresponderam às solicitações. Mais difícil foi a continuação das tarefas, apreciarem as cores e as suas realizações gráfico-percetivas, quando preferem *clicar* em dispositivos visuais. Mas durante os anos pré-escolares, nem só desenvolvem a psicomotricidade global e fina. Também evoluem no sentido artístico e nas "operações", quando realizaram atividades gráficas e visuais, nem sempre reconhecíveis e/ou efetuadas com traçado fino.

As cognições dinâmicas de crianças, ou seja, as suas estruturas psíquicas ativadas constituem já um quebra-cabeças para os adultos. Quando as intentem vislumbrar, devem disponibilizar tempo para entabular diálogos e as verem executar esboços das *coisas* no papel. Quis-se conversar e que as crianças não tivessem que responder acerca de informação de que não dispõem. As questões eram viáveis, em termos de idade e não houve más interpretações das perguntas e das sugestões de ações.

Registou-se que as "instruções" prévias puderam afetar as subsequentes: depois de contar um sonho, no mesmo dia, a história ilustrada tinha uma temática similar. Os contextos culturais de pertença também afetaram a interpretação. Os mais novos "sonharam" em serem como um futebolista premiado e os *media* foram trazidos às narrações, por meninas, que gostam de desenhos animados, com *Frozen*, fadas e unicórnios.

Em idade adulta, ganhámos em ver as situações de três perspetivas: a nossa, a de alguém e uma terceira visão desejada racional e avaliativa.

Referências bibliográficas

ARDEN, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. **Genes influence young children's human figure drawings, and their association with intelligence a decade later.** ***Psychological Science***. 2014. Disponível em http://pss.sagepub.com/content/early/2014/08/19/0956797614540686.full. Acesso em 15 de abril de 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.2009.

BERSON**,** M. **Du gribouillis au dessin**. Neuchatel, Switzerland: Delachaux-Niestlé.1957.

BOURDIEU, P. **La misère du monde**. Paris: Seuil.1993.

DEBIENNE, M.-C. **Le dessin chez l'enfant**. Paris: P.U.F.1968.

DONLEY, S. **Perspectives: Drawing development in children**. Disponível em http://www.learningdesign.com/ Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html. Acesso em 16 de abril de 2015. 1987.

FLAVELL, J., EVERETT, B., CROFT, K. & FLAVELL, E. **Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the level 1 – level 2 distinction**. *Development Psychology, 17*, 99-103. 1981.

FODDY, W. **Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. Lisboa: Celta.1996

GOODENOUGH, F. **Measurement of intelligence by drawings**. Chicago: World Books Company. 1926.

HARTMANN, E. **The strangest sleep disorder**. *Psychology Today*, *15*(4), 14-18. 1981.

MACHADO, R. **A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas.1998.

NAGEL, T. "**What is it like to be a bat?" *Philosophical Review***, 435-450. 1974.

PIAGET, J., INHELDER, B. **The child conception of space**. London: Routledge & Kegan Paul. 1956.

ROSE, G. **Visual methodologies**. London: Sage.2005

STIPEK, D., GRALINSKI, H., KOPP, C. **Self-concept development in the toddler years.** *Developmental Psychology*, *26*, 972-977.1990

TESCH, R. **Qualitative research: Analysis types and software tools**. Bristol: The Falmer Press. 1990

TONKISS, F. Analysing discourse. In C. Seale (Ed.), **Researching society and culture** (pp. 245-260). London: Sage. 1998.

YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

WILSON, B. Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. In A. Kindler (Ed.), **Child development in art** (pp. 81-94). Reston, VA: The National Art Education Association.1997.

ZVARA, B., MILLS-KOONCE, W., GARRETT-PETERS, P., WAGNER, N., VERNON-FEAGANS, L., COX, M. **The mediating role of parenting in the associations between household chaos and children's representations of family dysfunction**. *Attachment and Human Development*, *16*(6), 633-655. 2014.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO INFANTIL - NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS

Petterson William de Sousa[290], Keila de Cássia de Oliveira Lima[291]

Introdução

Considerando que no Brasil a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atualmente atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade, e que nela as brincadeiras e as interações são os eixos centrais, foi pensado junto a cinco estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, por meio do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, alguns projetos de intervenções que pudessem fazer com que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió, Alagoas viessem reconhecer algumas manifestações culturais típicas do estado. Para tanto, buscou pensar a criança como o centro desse processo formativo dando luz às atividades de intervenção que promoveram contato com jogos e brincadeiras, literatura e cancioneiro típicos da região, assim como também proporcionou contato com artistas que atuam na cena cultural local. Os projetos foram pensados junto às pessoas que trabalham com as crianças, de maneira a respeitar o cotidiano da instituição e as individualidades de cada turma, sendo que a supervisão ficou por conta de uma professora e um professor da instituição, envolvendo diretamente cinco das nove turmas e indiretamente todas as demais crianças da instituição por meio de oficinas e atividades culturais que tiveram por objetivo maior favorecer o contato com as referidas manifestações, a fim de que, aquilo que até então pareciam distante, pudesse passar a ser parte integrante do dia a dia das crianças dentro da creche e que de alguma maneira pudessem elas reconhecer essas atividades como algo inerente ao meio em que estão envolvidas.

Pensar a cultura como algo distante das crianças pequenas é algo que já não mais podemos aceitar, dado o fato de que sabemos muito bem que desde muito cedo, as crianças

[290] Especialista em Educação Infantil, professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, onde atua em creche com bebês de 2 e 3 anos, desde 2007. Supervisor colaborador do PIBID. Atualmente é diretor de um CMEI em Maceió e cursa mestrado em Ciências da Educação na UMinho. pettersonws@gmail.com

[291] Pedagoga, professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, atua em creche com bebês de 2 e 3 anos desde 2014. keila77lima@gmail.com

são sim produtoras de cultura, pois como nos diz Dallabona e Mendes (2004, p.1), "o ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seu semelhante e pelo domínio sobre o meio em que vive". Pensando nisso, junto a estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e em parceria com professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Maceió, Alagoas, foi pensado um projeto no qual a cultura popular local fosse apresentada às crianças de maneira a garantir o acesso a importantes manifestações, que a nosso olhar, pareciam estar por se perderem.

Na construção dos projetos, tivemos como um dos conceitos base de cultura popular o apresentado por Chartier (1995) que nos mostra o fato de

> Durante muito tempo, a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base, na Europa e, talvez, nos Estados-Unidos, três ideias: que a cultura popular podia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; que era possível caracterizar como "popular" o público de certas produções culturais; que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente puras e, algumas delas, como intrinsecamente populares (p.183).

Talvez seja esse contraste apresentado pelo autor, que ainda hoje faz com que parte significativa da sociedade veja a cultura popular como sendo algo de menor importância e se tratando de manifestações de uma cultural local, tenha ainda menor valor, mesmo que tais manifestações componham um grande legado.

Tendo por base essas informações, pensou-se em construir projetos de intervenções que pudessem trazer às crianças o contato com aquilo que é daqui de Alagoas, do cotidiano delas e do nosso também.

No entanto, para melhor compreensão do que foi desenvolvido, pensamos ser necessário uma breve apresentação do PIBID e do CMEI onde se deu o desenvolvimento das atividades.

O PIBID é um programa do Governo Federal do Brasil que procura incentivar a valorização do magistério, através do aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes das licenciaturas em escolas públicas de Educação Básica em todas as suas etapas de ensino. No curso de Pedagogia UFAL/campus Maceió, na etapa da Educação Infantil estão envolvidos quinze bolsistas, três professoras e um professor

supervisoras/es que atuam em três CMEIs diferentes e um coordenador de área, sendo membro do Setor de Educação Infantil do curso de Pedagogia.

Em nosso CMEI, onde atuam um supervisor e uma supervisora e cinco bolsistas, são atendidas cerca de 150 crianças com idade de 2 e 3 anos, sendo que as de menor idade permanecem na instituição em período integral e as demais em período parcial respeitando os horários matutino e vespertino. Situado em uma região de baixo desenvolvimento socioeconômico, o CMEI em questão sempre manifestou grande interesse em firmar parcerias com a Universidade a fim de buscar melhorias na oferta da qualidade da educação, e por esse mesmo motivo abraçou o PIBID e mostrou-se interessado em estar junto no desenvolver das atividades.

Os projetos desenvolvidos tiveram como norte jogos e brincadeiras, literatura e cancioneiro típicos da região, assim como também proporcionou contato com artistas que atuam na cena cultural local. Isto se deu por pensarmos que pudesse ser a melhor maneira de proporcionar às crianças pequenas, um pouco daquilo que aqui temos e de certa maneira é apagado pela cultura de massa que as mídias nos impõem, nos tirando o direito ao acesso àquilo que é nosso. Cada um dos projetos desenvolvidos teve o apoio de um/a professor/a do CMEI, que gentilmente cedeu o espaço necessário para que o mesmo pudesse ser desenvolvido pela/o bolsista.

Todas atividades tiveram como base o que nos diz as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009) onde está explicitado que as práticas a serem trabalhadas na primeira etapa da educação básica devem buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural e artístico, de modo a promover seu o desenvolvimento integral e o pensamento de alguns autores que versam sobre a importância da cultura no desenvolver das crianças, a exemplo de que nos fala Barbosa (2009) que considera "instituições de educação infantil como espaço privilegiado de socialização para as crianças da contemporaneidade que possibilitam, cada vez mais, a ocorrência de relações intra e intergeracionais"

Assim como também nos apoiamos nos estudos de Sarmento (2008, p. 31) que nos diz que

> [...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares.

Desta maneira, o desenvolver dos projetos puderam encontrar apoio teórico, garantindo assim uma reflexão da prática atrelada às teorias, possibilitando que tanto bolsistas quanto professoras/es pudessem adentram com segurança na execução de todas as atividades junto às crianças.

Outro pensamento que sustentou as práticas, foi o que William Corsaro denominou de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009 p.31), em suas palavras, o autor mostra que,

> O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que 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. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

A afirmação acima foi de suma importância para que o grupo pudesse compreender melhor os aspectos que circundam o fazer diário na lida com as crianças pequenas e facilitou bem a constituição das atividades que se organizaram de acordo com cada turma atendida e as demais crianças, que por adequação, puderam participar das atividades abaixo relacionadas.

Os momentos destinados aos jogos e brincadeiras, proporcionaram às crianças o contato com jogos de rua, brincadeiras populares assim como também a descoberta de possibilidades outras de se fazer o brincar. Para tanto, os envolvidos com essa temática, trouxeram para o chão da escola aquilo que puderam colher com senhores e senhoras de idade elevada, voluntários gentis da pesquisa realizada, sobre suas infâncias e os fazeres lúdicos de uma época em que o brincar era algo naturalmente bom, sem o apelo do consumismo que hoje assola o imaginário infantil, que parece ter perdido o direito ao simples, ao que é naturalmente nosso.

Dentre muitos jogos e brincadeiras, os de maior apego das crianças foram os mais simples, como por exemplo, o fazer comidinha com barro e folhas, pular amarelinha, esconde-esconde, pega-pega e cobra cega, brincadeiras que precisam de pouco ou quase nenhum recurso, bastando apenas a disposição para brincar. Dos jogos, os que mais chamaram a atenção, foram os elaborados com materiais reutilizados e os que envolveram o uso de cordas, bonecas e bonecos, animais e veículos em miniaturas, num jogo simbólico de imitação da vida real, numa perspectiva que parece ser imitação da vida adulta.

Quando no uso da literatura, as crianças diretamente envolvidas nesse processo, no desenvolver do projeto, pareceram ter gosto apurado pelas poesias de Ivo Lêdo[292] e Arriete Vilela[293], que belamente foram incorporadas ao cotidiano das crianças, que mesmo não fazendo a leitura da palavra em si, puderam se manifestar por meio da expressão corporal e da interação advinda das artes plásticas, num fazer artístico livre, sem a obrigatoriedade do certo ou errado. Outro autor muito bem celebrado, foi Graciliano Ramos, talvez por trazer a imagem simples de uma cadela que foge da seca nordestina, drama comum a nós que cá habitamos e que somo atingidos indiretamente por essa mazela, acompanhada de seus donos e que atende pelo nome de Baleia, um animal que visivelmente habita o imaginário das crianças, talvez por ser personagem de mitos que todas elas bem conhecem.

De modo especial, o trabalho com a literatura fez-nos dedicar um olhar diferenciado por ter sido todo ele elaborado numa perspectiva de atender às expectativas de bebês, sim consideramos que essas crianças ainda são bebês, e terem sido os textos todos apresentados de maneira a atender as especificidades que o trabalho com crianças pequenas exige. Houve sim momentos de leituras diretas do adulto, assim como também o contato com as obras ofertadas em diversos suportes (imagens videogravadas, livros, cartazes, escrita nas paredes), mas o uso da dramatização participativa, nos parece ter sido o mote para que as crianças se sentissem parte de todo aquilo que se fez presente. Mesmo os cordéis foram muito bem aceitos por elas, que junto a seus mediadores, produziram suas interpretações de tudo que pensaram ser necessário.

No tocante ao cancioneiro popular, as atividades desenvolvidas se concentraram ao fato de ser Alagoas uma terra com muitas manifestações populares que ainda hoje sobrevivem a "mão do progresso vazio", manifestações essas que aos poucos parecem estar a sumir do dia a dia das pessoas que habitam esse lugar. Todavia, ficou claro que mesmo as crianças que não as conhecem, de alguma maneira se sentem donas daquilo que é também delas por excelência. As cantigas de ninar trazidas pelas famílias foram amplamente reconhecidas pelas crianças e muitas das vezes interpretadas por elas mesmas, que hora e outra faziam as devidas correções de possíveis erros cometidos pelos adultos quando em rodas de cantorias. Os cantos entoados em manifestações culturais com o "Boi de

[292] Poeta, romancista e ensaísta nascido em Maceió no ano de 1924, foi um dos poetas alagoanos mais prestigiados. Membro da Academia Brasileira de Letras, morreu em 2012 quando numa viagem ao exterior.

[293] Nasceu em 10 de março de 1949, em Marechal Deodoro. É mestre em Literatura Brasileira pela UFPB e professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - instituição na qual coordenou o Núcleo de Estudos de Literatura Popular e o projeto de pesquisa "A Mulher na Literatura Popular Alagoana". Em 1996, foi eleita para a Cadeira n° 6 da Academia Alagoana de Letras.

Texto disponível em: http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/mapeamento-cultural/literatura/arriete-vilela

Carnaval"[294] e o Pastoril[295], também trouxeram momentos de pura alegria por permitirem o movimento livre do corpo e o contato com pessoas que ainda hoje lutam pela conservação dessas manifestações que guardam uma parcela da riqueza do povo daqui e que se vê representado nisso.

Também foi possibilitado o contato das crianças com alguns outros artistas locais, que gentilmente colaboraram com o desenvolver do projeto no CMEI, disponibilizando suas obras para que pudéssemos fazer uso sem restrições ou pagamentos. A exemplo disso, tivemos a participação da cantora Wilma Araújo[296] que mesmo não podendo comparecer em nosso CMEI, graciosamente nos presenteou com dois de seus CDs e liberou o uso de ambos em nossas atividades, quer seja dentro ou fora do nosso espaço, possibilitando assim uma trilha sonora tipicamente alagoano, já que parte significante de sua obra é composta por alagoanos.

Diante do pouco que foi aqui relatado e das experiências que vivenciamos junto das crianças, podemos dizer que fazer parte desse processo de aprendizagem para todos nós, crianças, professoras/es e estudantes foi um momento do qual todos/as envolvidos/as puderam experimentar da liberdade que é ser criança, dessa liberdade que advém do sorriso fácil, do correr livre, do abraço sincero e também das arengas livres que toda criança tem o direito de ter, pois não nos cabe trazer às crianças a sensação de serem tolhidas, mas sim de serem seres donas e senhoras de si mesmo, respeitando as especificidades que cada uma tem, os direitos e a personalidade que estar a ser formada, como também temos a nossa a ser.

Considerando isso, acreditamos que a parceria firmada e muito bem sucedida, trouxe importantes ganhos às/aos estudantes que fazem parte do programa, tanto quanto para as/os profissionais que se juntaram para que o direito da criança de ser entendida como criança nessa tecitura fosse respeitado em toda a sua inteireza.

---

[294] Um dois mais festejados folguedos alagoanos, o Bumba meu Boi, em Alagoas, apresenta-se de maneira peculiar com uma estrutura mais simplificada. É uma brincadeira carnavalesca que em Maceió é conhecido por "Boi de Carnaval", no qual um grupo de indivíduos que interpretam a figura do boi, com um rapaz dançante por baixo de uma estrutura que imita um boi, o vaqueiro, garotos que vestem-se de bobos que assustam o público e um grupo de percursionistas que tocam um frenético ritmo.

Disponível em: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Bumba_meu_boi

[295] De origem lusitana, o Pastoril é uma reprodução de peças natalinas, tendo como fragmento o presépio. É uma dança típica de Alagoas constituída por jornadas soltas, canções e danças religiosas, que se utiliza de um pandeiro feito com lata e enfeitado com fitas.

Disponível em: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Pastoril_Alagoano

[296] Cantora alagoana, tem uma carreira que pode ser considerada expressiva dentro do estado de Alagoas, tendo já participado de alguns festivais nacionais.Em maio de 2013, a convite do Movpaz- Movimento Internacional Pela Paz e Não Violência, cantou na Unesco, em Paris, junto a outros artistas alagoanos, canções de Luiz Gonzaga, no Dia da Língua Portuguesa.

Mais informações em: http://www.wilmaaraujo.com.br/Bio

Referências

ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William A. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

BARROS, L. F.; SOUZA, R. J. .S. A valorização da cultura popular na educação básica de Palmeira dos Índios: entre práticas e representações. In: IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder. UFG/Jataí, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. Revista de estudos históricos, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2005. Acesso em: 16/06/2016

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v.1, n.4, p.107-12, 2004.

AS INTERAÇÕES NA CRECHE – A OBSERVAÇÃO DE QUATRO CRIANÇAS A BRINCAR COM O CESTO DOS TESOUROS

Cristiana Salada[297], Sónia Correia[298]

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria – Portugal, ano letivo de 2015-2016. No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância houve a possibilidade de contactar com um grupo de dezasseis crianças entre os 9 e os 22 meses de idade. Esta Prática desenvolveu-se numa instituição particular situada em Leiria na sala de 1-2 anos do piso 0 da instituição.

Uma das principais aprendizagens realizadas neste processo de formação inicial foi que, em contexto de creche, as crianças aprendem e conhecem o mundo que as rodeia através das suas ações com os outros e sobre os objetos, usando os seus cinco sentidos. Conjugando esta aprendizagem com um olhar investigativo (uma outra etapa do mestrado), foi possível desenhar e realizar um ensaio investigativo. Esse ensaio, que aqui apresentamos, centra-se na temática das interações e foi realizado com a participação de quatro crianças e com recurso ao cesto dos tesouros. O cesto dos tesouros é um jogo heurístico, no qual o educador escolhe diferentes materiais do quotidiano que possibilitem às crianças uma seleção espontânea dos mesmos, oferecendo-lhes, desta forma, estímulos aos seus cinco sentidos. As crianças exploram cada objeto quando querem, durante aquele espaço de tempo, e da forma que acharem mais adequada (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2005).

A partir da preparação de diferentes cestos foi proporcionado às crianças, durante três semanas, um ambiente desafiador que lhes foi despertando a sua curiosidade natural. Em cada uma das semanas existia um cesto dos tesouros diferente. Como se pode ver nas fotografias 1, 2 e 3 (abaixo), na primeira semana foi o cesto dos tesouros constituído com materiais naturais (frutos, ramos de árvore, folhas…), na segunda, o cesto dos tesouros com materiais de papel e cartão (rolos de cartão de vários tamanhos, folhas de papel

[297] Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciência Sociais, cristianasalada@gmail.com
[298] Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais | Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação - Grupo Projeto Creche, IPL/ESECS/NIDE/GPC), sonia.correia@ipleiria.pt

celofane/EVA/fotocópia, revistas, caixas…) e, na terceira, o cesto dos tesouros com materiais de metal (panela, talheres, ferramentas – chaves de anel, chave inglesa…).



Fotografia 1 – cesto dos tesouros: materiais naturais



Fotografia 2 – cesto dos tesouros: materiais de papel e cartão



Fotografia 3 – cesto dos tesouros: materiais de metal

Num local calmo da instituição, durante uma hora (depois do lanche da tarde), as crianças puderam vivenciar experiências com diferentes objetos que, julgámos, não terem sempre acesso no seu dia-a-dia. Ao disponibilizar os diferentes *cestos dos tesouros* as crianças puderam usufruir dos objetos como desejavam, com quem desejavam e no tempo que necessitavam, durante aquela hora. O adulto assumiu um papel, maioritariamente, de observador. A pergunta de investigação que se colocava era: "Quais as interações das crianças, com idades entre os 19 e os 22 meses de idade, com diferentes objetos do dia-a-dia?".

Objetivos

Partindo da questão de investigação, formularam-se também os seguintes objetivos:

1. Identificar e descrever como são as interações das crianças com os objetos dos diferentes cestos dos tesouros.

2. Identificar os objetos mais explorados pelas crianças.

3. Compreender e refletir sobre a importância das interações com os diferentes objetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades.

Com base nestes objetivos foi possível dar um rumo ao ensaio investigativo e efetuar a respetiva recolha de dados que decorreu entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, as crianças iam, depois do lanche da tarde, para uma sala diferente daquela que conheciam, sem a presença de outras crianças e objetos habituais, para que o ambiente fosse mais calmo e desafiante. As crianças assim estariam mais à

vontade para as suas explorações, com menores interferências (ex.: de familiares a chegarem, de outros objetos da sala…) tendo oportunidade de usufruir o melhor possível dos cestos.

As crianças que participaram neste ensaio investigativo foram as seguintes: Y (20 meses), M (19 meses), P (22 meses) e L (19 meses), as idades cronológicas são referentes à data de início da recolha de dados (7 de dezembro de 2015). Serão utilizadas as iniciais de nomes fictícios, para salvaguardar a identidade de cada criança.

O ensaio investigativo teve a duração de três semanas (três dias por semana: segunda, terça e quarta-feira) e em cada semana havia um cesto com materiais diferentes tal como já foi mencionado mais acima: semana 1, de 07.12.2015 a 09.12.2015 (nesta semana como foi feriado dia 08.12.2015 a recolha de dados foi realizada em dois dias). Semana 2, de 14.12.2015 a 16.12.2015 e semana 3, de 04.01.2016 a 06.01.2016.

Durante as três semanas foram recolhidos dados das interações das crianças entre si e com os objetos de cada cesto através do registo fotográfico e videográfico. Cada registo videográfico foi transcrito e será analisado através da técnica de análise de conteúdo. Proceder-se-á à análise com base nas categorias *interação criança-objeto* e *interação criança-criança*. Posteriormente à análise dos dados será realizada a discussão dos mesmos e tecidas algumas considerações finais. Neste relato de experiências apresentaremos alguns dos dados analisados.

Resultados e discussão

Ainda numa fase inicial de leitura e análise dos dados, pode-se afirmar que as crianças participantes do estudo interagiam tanto com os objetos de cada cesto, como entre si (com e sem mediação dos objetos).

Através da descrição de uns minutos de interação com cada *cesto dos tesouros*, apresentadas mais abaixo, é possível identificar as diferentes interações realizadas com os objetos do cesto e entre os pares. As interações são realizadas entre crianças e objetos dos diferentes cestos de múltiplas formas, e, entre as próprias crianças que se iam observando e imitando nas suas explorações.

Segundo POST E HOHMANN (2011) as crianças em creche, nas suas interações com os objetos começam por bater e dar-lhes pontapés por mero acaso, depois vão agarrando e explorando com outros órgãos dos sentidos. À medida que exploram os objetos, de diferentes formas – meter na boca, agarrar, dar pontapés, meter junto ao nariz e/ou ao ouvido… – as crianças estão a descobrir as características desses mesmo objetos. Nas descrições abaixo pode compreender-se isso, pois as crianças usavam os sentidos para

observar os objetos, levando-os à zona do nariz e boca, batendo com eles no chão e/ou noutros objetos, mexendo neles, olhando para eles…

Ao observarem os seus pares nas suas interações imitavam-nos, tentando vivenciar as mesmas experiências. É possível perceber, ainda, que não houve conflitos com os cestos dos tesouros, pois as crianças têm mais do que um objeto e conseguem assim facilmente explorá-lo sem o recurso aos conflitos. De seguida são apresentadas três descrições, uma de cada cesto onde é possível perceber as diferentes ações das crianças perante os diferentes objetos e as restantes crianças envolvidas no ensaio investigativo.

Cesto dos Tesouros – Materiais Naturais



[Descrição de um minuto de interação]

I vai ao cesto e, **Y** olha para ela. **I** retira três *vagens de feijão-verde* e deixa cair a outra no cesto. **Y** mexe no cesto, retira uma *cenoura*, leva-a à zona do nariz e da boca e coloca-a dentro do cesto. **I** chega **M**, que tem na mão uma *clementina*, para junto do cesto. **Y**, sentado no tapete, retira *duas castanhas* e bate com elas uma na outra. **M**, de pé, retira uma *cenoura* do cesto e na outra mão tem a *clementina*, manda a *cenoura* para dentro do cesto e continua com a *clementina* na mão. **I** mexe no cesto e diz "as folhas?" retira uma folha e deixa-a cair no cesto. **Y**, com as duas *castanhas* na mão e **M** com a *clementina* olham para **I** que diz "onde estão mais?". **I** retira um *ramo de alecrim* e leva-o à zona do nariz e diz "hum, cheira bem" e coloca-o no cesto. **Y**, sentado, vai ao cesto, agarra no *ramo de alecrim* e imita **I**. **M** manda a *clementina* ao chão, **I** coloca-a perto de **M** e este apanha-a.

[Vídeo 1 – minuto 00:04:43 até 00:05:44 – dia 07.12.2015]

Cesto dos Tesouros – Materiais de Papel e Cartão



[Descrição de um minuto de interação]

As crianças entraram na sala e foram em direção ao cesto **P** e retira do cesto um rolo grande de cartão grosso e diz "a puma, puma, puma" e raspa com ele no chão, eleva-o com os braços, em simultâneo, **M** retira uma caixa de sapatos, abre-a e fecha-a. **L** olha para **P** e **Y** esta retira do cesto um rolo grande de cartão grosso e diz "puma, puma, puma", eleva-o com os braços, abana-o e olha para ele. **L** vai ao cesto e retira de lá o papel de embrulho, bate com ele no armário, sacode-o e abana-o, ao mesmo tempo vai andando para a zona da porta. **P** a andar pela sala raspa com o rolo de cartão grosso pelo chão da sala, diz "puma, puma" eleva-o com os braços e **Y** vai atrás de **P**, raspa com o rolo no chão e eleva-o e diz "puma, puma". **M** está junto ao cesto a mexer nos materiais. **P**, junto dos cacifos, abre e fecha um e **M** retira do cesto um rolo pequeno de cartão grosso e com uma mão eleva-o, vira-se para a camara e sorri. Em simultâneo **Y** bate com o rolo que tem nas mãos, no chão. **M** deixa cair o rolo no chão e vai ao cesto mexer no que está lá dentro.

[Vídeo 2 – minuto 00:00:11 até 00:01:00 – dia 14.12.2015]

Cesto dos Tesouros – Materiais de Metal



[Descrição de um minuto de interação]

A gravação inicia com **M** junto ao armário a levantar o testo da panela e a meter a colher de arroz lá dentro, batendo com ela na panela, **Y** está em pé, dentro do cesto, com materiais de metal nas mãos, **P** está junto à camara com um ilhós e uma chave de boca nas mãos e **L** está sentado no tapete a meter materiais de metal que estão no tapete, dentro do regador. **P** aproxima-se do regador e manda para o tapete o ilhós e a chave de boca, de seguida baixa-se junto ao regador e tira de lá os materiais que **L** meteu, mandando-os para o tapete. **L** apanha materiais do tapete e manda-os para o chão. **M** junto ao armário tira a colher de arroz, tapa a panela com o testo e empurra a panela para a frente. **Y** está em pé, dentro do cesto a olhar para **P** e **L** e diz "deitou pó chão" apontando para o chão e olhando para a camara. **P** tira uma faca de manteiga do regador, levanta-se e fica de pé a olhar para ela, baixa-se raspa-a no chão, raspa-a no tapete e deixa-a lá. Em simultâneo **Y**, está de pé no tapete com materiais de metal nas mãos a olhar para **M** e a rir-se. **M** está encostado ao armário, com a colher de arroz na mão a dar pontapés à panela. **L** mete um objeto de metal dentro do regador e **P** vai lá e tira-o e manda-o para o tapete, em simultâneo, **M**, com a colher de arroz na mão, tira o testo da panela e encosta-o ao armário, de seguida tapa a panela. **L** vai ao regador e tira a chave inglesa para o tapete, senta-se e tenta metê-la dentro do cesto onde está **Y** baixada, esta empurra a mão de **L** e diz "pó chão". **P** vai ao regador tira um garfo e raspa-o no tapete, põe o garfo na boca e deixa-o no tapete. **L** mete a chave inglesa dentro do cesto e **M** com a colher de arroz aproxima-se do tapete e baixa-se e apanha uma colher de sopa. **Y** tira do cesto a chave inglesa, mandando-a para o tapete.

[Vídeo 3 – minuto 00:00:03 até 00:01:00 – dia 05.01.2016]

Tendo em conta que é através das interações que as crianças vão estabelecendo relações de proximidade com os outros, em simultâneo, também vão compreendendo como é que eles agem e se comportam. As relações que vão estabelecendo com as pessoas tornam-nas mais confiantes consigo mesmas e com os outros. Essa confiança torna-as mais curiosas e exploradoras, na medida em que procuram novos desafios (POST & HOHMANN, 2011).

Ao interagirem com outras pessoas, objetos, animais, e outros, diariamente, as crianças pequenas vão-se envolvendo mais e criam maiores proximidades. Se todas essas interações forem desafiantes para as crianças, estas vão interpretar o mundo que as rodeia de uma forma mais intrínseca (POST & HOHMANN, 2011).

Sabe-se que na primeira infância surgem as primeiras formas de sociabilidade entre pares e que até aos três anos as crianças vão adquirindo e desenvolvendo a capacidade de coordenar as suas ações sociais com os seus pares. Desta forma conseguem envolver-se em mais experiências e cada vez mais complexas (LADD & COLEMAN, 2002). O cesto dos tesouros permitiu esta envolvência e esta coordenação. Sabe-se também que na interação com outras crianças há a tendência para criar conflitos (POST & HOHMANN, 2011), no

entanto através dos cestos dos tesouros foi possível perceber que esses conflitos eram inexistentes, possivelmente devido ao ambiente ser apelativo e ter um grande número de objetos que podiam ser explorados durante o tempo que as crianças entendessem (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2005).

À medida que iam explorando os diferentes objetos as crianças iam usando os cinco sentidos:

> "***Y*** *mexe no cesto, retira uma cenoura, leva-a à zona do nariz e da boca e coloca-a dentro do cesto.*" (vídeo 1);
>
> *"**P** vai ao regador tira um garfo e raspa-o no tapete, põe o garfo na boca e deixa-o no tapete* (…) ***M*** *junto ao armário a levantar o testo da panela e a meter a colher de arroz lá dentro, batendo com ela na panela."* (vídeo 3);
>
> *"**Y** bate com o rolo que tem nas mãos, no chão."* (vídeo 2).

É importante proporcionar às crianças este tipo de explorações multisensoriais porque não só desenvolvem a sua capacidade de coordenar as suas ações sociais com os seus pares, como também expandem as suas oportunidades sensoriais desenvolvendo cada um dos sentidos. Quando há uma boa integração sensorial, as crianças processam a informação por meio de todos os sentidos (GONZALEZ-MENA & EYER, 2014) e conseguem compreender melhor o mundo que as rodeia.

Para além disto, através das descrições acima apresentadas, consegue perceber-se que as crianças, em certos momentos, observavam os seus pares ou a investigadora e de seguida imitavam-nas:

> "***I*** *(…) retira um ramo de alecrim e leva-o à zona do nariz e diz "hum, cheira bem" e coloca-o no cesto.* ***Y****, sentado, vai ao cesto, agarra no ramo de alecrim e imita* ***I****" (*vídeo 1);
>
> "***P*** *e retira do cesto um rolo grande de cartão grosso e diz "a puma, puma, puma" e raspa com ele no chão, eleva-o com os braços, em simultâneo, (…)* ***L*** *olha para* ***P*** *e* ***Y*** *esta retira do cesto um rolo grande de cartão grosso e diz "puma, puma, puma."* (vídeo 1).

Estes dados evidenciam que o brincar com os cestos dos tesouros permitiu a existência da relação criança-criança entre as crianças do estudo e com indícios de aprendizagem a partir da imitação.

Conclusões

Com a realização deste ensaio investigativo foi possível perceber que as crianças interagiam com os diferentes objetos através dos seus sentidos, estando interessadas em explorar cada

objeto como pretendiam, observando os seus pares e interagindo com eles da forma que achavam ser mais adequada.

Como estudante de mestrado e a dar os primeiros passos ao nível da investigação considero que foi uma experiência que contribuiu significativamente para a minha formação pessoal e profissional. Com ela pude perceber que uma investigação implica que se defina com clareza o objeto de estudo (o que se retende investigar), como, com quem e com que objetivo. Implica estudo, sustentação, pesquisa alargada acerca dos assuntos e, ainda, alguma preparação ao nível das experiências educativas a propor às crianças, caso haja algum tipo de intervenção da nossa parte. Neste caso em concreto, cada cesto dos tesouros tinha uma particularidade diferente pelo tipo de objetos neles contidos, e o maior desafio passou pela escolha de cada cesto dos tesouros e dos seus objetos a colocar em cada um deles.

Além destas aprendizagens ao nível investigativo, a realização deste trabalho acabou por trazer repercussões ao nível da minha ação educativa. Em primeiro lugar achava que as crianças por serem pequenas precisavam de um incentivo da minha parte para explorarem os objetos. Percebi que a minha visão sobre as competências das crianças nestas idades estava desfocada e limitada. Deste modo, percebi que era importante dar liberdade de escolha às crianças na sua exploração e alterei a minha ação educativa, pois não facilitava uma exploração livre dos objetos, tentava oferecer-lhos para que os observassem, e, muitas vezes, não tinha sucesso, pois as crianças não os aceitavam. Segundo GOLDSCHMIED E JACKSON (2005) este é um processo normal por parte dos adultos que tentam sempre intervir nas explorações e interações das crianças, pois têm dificuldade em compreender como é que as crianças vão explorar e interagir com os objetos de cada cesto.

Através destas manifestações da parte das crianças compreendi a importância dessa exploração livre, assim como a importância de dar espaço e tempo às crianças. Estas aprendizagens fizeram como que ficasse como observadora em relação às interações e explorações que as crianças realizavam, dando-lhes mais liberdade de escolha.

Também existiram receios, estes advinham do cesto dos tesouros cujos materiais eram de metal. São materiais mais pesados e o receio era que as crianças pudessem bater nos seus pares magoando-os. Esse receio foi-se desvanecendo à medida que as explorações decorriam. As crianças não demonstraram ações que levassem a magoar-se ou a magoar outro par. Talvez isso não tenha acontecido por não conhecerem bem os objetos e por quererem explorá-los de outras formas.

Para o educador que está a investigar também é importante perceber o que é que pode melhorar nas suas práticas e como o fazer. Neste sentido, como já foi referido anteriormente, também o cesto dos tesouros possibilitou uma melhor compreensão sobre a importância das

ações livres das crianças, bem como das suas escolhas nas suas explorações. Ao compreender isto, o investigador exerce um outro papel na promoção deste tipo de interações, na medida em que é mais cooperativo em relação às interações que as crianças têm perante os objetos e as outras crianças que estão envolvidas no ensaio investigativo. Compreende-se então que o educador investigador assim que obtém resultados da sua investigação transforma-os na sua prática. Desta forma constrói o seu próprio conhecimento e proporciona às crianças experiências que vão ao encontro das suas necessidades (BOGDAN & BILEN, 1994, apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2001).

Com todo este processo e envolvência foi possível enriquecer as crianças com novas experiências e desafios. Percebi que o cesto dos tesouros é um meio de proporcionar, de uma forma lúdica, experiências e aprendizagens significativas, espera-se, por isso, que seja possível continuar a desenvolver e a (re)descobrir mais em práticas futuras. Assim, numa fase posterior, como uma possível educadora investigadora quero continuar a desenvolver estas (pequenas) experiências investigativas pois não só me permitem crescer profissionalmente, como também me proporcionam uma visão renovada acerca da criança e das suas ações perante o mundo que as rodeia.

Referências bibliográficas

GOLSCHMIED; JACKSON. **People under three: young children in day care.** 2ª Ed. New York: Routledge.

GONZALEZ-MENA; EYER. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** Porto Alegre: AMGH, 2014.

LADD; COLEMAN. **As relações entre pares na infância: formas, características e funções.** In SPODEK. **Manual de investigação em educação de infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. PP. 119-166.

POST; HOHMANN. **Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens.** 4ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

SERRAZINA; OLIVEIRA. **O professor como investigador: leitura crítica de investigações em educação matemática.** In: XII Seminário de Investigação em Educação Matemática. Vila Real: APM, 2001. Obtido em 30 de junho de 2016, de http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf.

POÉTICAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS – DAS AMASSADURAS AO CASTELO NA ARGILA

Fernanda Hartmann Ramos[299], Alessandra Mara Rotta de Oliveira[300]

.

Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa que teve como principal objetivo investigar os processos de criação poética das crianças pequenas na argila, buscando identificar as dinâmicas criadoras de formas e significados engendrados nas suas ações intencionais (individualmente ou em pares) sobre a materialidade citada, perspectivando contribuir para com a consolidação de uma Pedagogia da Infância que promova a edificação de proposições pedagógicas que fortaleçam, entre outros aspectos, o direito das crianças pequenas à criação poética, ao maravilhamento e à imaginação no gesto simultâneo de brincar-criar-conhecer. Nesta direção, analisamos a proposição pedagógica intitulada Imprimindo Marcas, concretizada no interior do projeto Arte no Muro – uma tela a céu aberto, e realizada com onze crianças com faixa etária entre dois anos e dois anos e onze meses, que são cuidadas e educadas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Uma das atuais preocupações da educação das crianças pequenas (de 0 a 3 anos de idade) nas instituições de Educação Infantil diz respeito às possibilidades de construção de proposições pedagógicas que, atentas ao educar⇔cuidar, atuem na direção do fortalecimento das potencialidades imaginativas e criadoras das crianças. No entanto, são recentes as investigações que se voltam ao binômio: artes plásticas⇔poéticas das crianças de 0 a 3 anos de idade nos contextos formais de sua educação (creche e pré-escolas). Binômio esse intimamente associado às interações, ao brincar, aos modos de ser e estar das crianças, das suas formas de apreender, produzir e compartilhar cultura desde a tenra idade. No intuito de ampliar e inflamar as reflexões sobre tal binômio, apresentamos aqui parte dos resultados advindos uma pesquisa de cunho documental (GIL, 2002, p.45, *apud* RAMOS, 2015, p.21) – realizada em nível de graduação – que teve como principal objetivo investigar os processos

[299] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Curso de Pedagogia. E-mail: fernandahartmann2@gmail.com

[300] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Curso de Pedagogia. E-mail: alerotta1@gmail.com

de criação poética das crianças pequenas na argila e as produções artístico-culturais deles resultantes. Soma-se ao objetivo citado a perspectiva de a pesquisa poder contribuir para com a consolidação de uma Pedagogia da Infância que promova a edificação de proposições pedagógicas que fortaleçam, entre outros aspectos, o direito das crianças menores de três anos de idade ao maravilhamento, à criação e à imaginação poética no gesto simultâneo de brincar-criar-conhecer.

Nesta direção, buscamos identificar, selecionar e interpretar de modo qualitativo as dinâmicas criadoras de formas e significados engendrados no fazer intencional das crianças (realizado individual e/ou em pares) sobre a argila, presentes na documentação pedagógica – composta por registros fotográficos e escrito – de numa proposição artístico-pedagógica desenvolvida numa instituição pública de Educação Infantil. Referimo-nos aqui à proposição intitulada "Imprimindo marcas" (2012) e realizada com crianças menores de 3 anos de idade. Os registros citados são advindos do banco de dados do projeto "Arte no muro II: uma tela a céu aberto" e compõem o processo de sua documentação pedagógica. Tal projeto é concebido e realizado desde 2011 no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) em parceria com o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha do citado projeto decorre, entre outros aspectos, do fato de este apresentar em seus objetivos a preocupação para com o fortalecimento e expansão das "[…] forças da imaginação e da criação poética das crianças no campo das artes visuais, oportunizando novas experiências plásticas e sensíveis" (ARTE NO MURO, 2011, s/p), assim como pelo fato de o projeto abarcar de modo sistemático e diversificado a atuação das crianças com idades inferiores aos 3 anos. No que diz respeito à seleção da proposição analisada, ela foi pautada no fato de apresentar o maior número de documentos arquivados entre as atividades realizadas com as crianças no ano de 2012.

A análise das imagens fotográficas e do registro escrito que compõem os dados – ou documentos da pesquisa – foi pautada na construção de um olhar investigativo voltado à responsabilidade ética, social, educativa e pedagógica do trabalho documentado, na direção das implicações culturais, científicas, educativas e sobre os próprios universos afetivos e imaginativos das crianças. Outrossim, significa a responsabilidade para com a construção coletiva de respostas diante da exigência do enigma da presença das crianças entre nós (LARROSA, 1998, p.68, *apud* RAMOS, 2015, p.25), considerando as crianças como produtoras de cultura, reconhecendo a alteridade da infância e do ser criança. Vale ressaltar que, nesta investigação, buscamos realizar uma articulação entre registros fotográficos e escritos, compreendendo-os como textos com estruturas diversas, sim, porém

complementares. Assim, a união de fotografias e registros escritos ocorre a partir das funções de ambos os documentos: as de "[...] expressar, de despertar e de descrever" o ocorrido (SAMAIN, 1998, p.58, *apud* RAMOS, 2015, p.23).

Sobre poética(o), culturas infantis e o brincar das crianças

O termo "poética(o)" é compreendido a partir do pensamento de Paul Valéry (1999, p. 179-192), que considera o termo como um "fazer". Um fazer que termina em alguma obra, mais precisamente, numa "obra do espírito", ou seja, "[…] aquela que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir" (VALÉRY, 1999, p.181). Assim, poética refere-se aqui às *criações* plásticas das crianças, que emergem de um fazer voltado para seus próprios usos, e não de outros ou para uso em outro tempo e espaço que não aquele do brincar com a argila. Damos aqui importância não somente à obra criada, mas igualmente "[...] à ação que faz" (VALÉRY, 1999, p.181), ao complexo ato das crianças de fazer surgir a ousadia, a esperteza de um "[…] pensamento que não se satisfaz representando – ou reproduzindo – o mundo, antes regozija-se negando realidades dadas para produzir visões e mostrar o que nele se oculta no ato de tomar a iniciativa de agir" (RICHTER, 2006, p.242).

A *concepção de poética como ação que faz*, como um agir ou um pensamento que não se fixa na representação ou reprodução do mundo, mas se *alegra, se expande e se satisfaz criando, trazendo ao mundo novas visões*, novas imagens tridimensionais, *está vinculada a uma compreensão de crianças pequenas criadoras de cultura*. Ou seja, elas não somente compartilham a cultura dos adultos na qual se inserem, mas, simultaneamente, criam formas designadamente infantis de inteligibilidade e simbolização do mundo em interações com seus coetâneos (SARMENTO, 2015, p.12). Uma cultura heterogênea e complexa, marcada por relações de conflito e cooperação; marcada por posições sociais, de gênero, etnia e religião presentes nos contextos políticos, geográficos e econômicos nos quais as crianças estão inseridas e estabelecem relações desde muito pequenas.

Entre os traços da criação cultural das crianças, está o brincar, a dimensão lúdica do seu agir, ser e estar no mundo, assim como as interações entre pares e adultos, como apontamos anteriormente. Assim, cabe indagar como compreender o brincar/a brincadeira nesta investigação? As crianças "definem" o que é brincar/brincadeira para si mesmas e seus companheiros na própria ação de brincar; elas o definem brincando sozinhas ou convidando o outro para brincar (com olhares, gestos, falas, objetos, movimentos corporais, sons, brinquedos) e assim, cooperam na criação de mundos de faz-de-conta, na criação de artefatos, narrativas, etc.; brincando, compartilham alegrias,

tensões, descobertas, frustrações, soluções, etc. Reconhecemos o brincar das crianças como criação, como ação, como "fazer".

Somam-se ao que foi dito as reflexões de Richter (2007) e Marcondes (2010) indicando que, no brincar, especialmente entre as crianças, existe uma dimensão poética, e nelas "[…] o poético é o mundo que se faz jogo, brinquedo, experiência" (RICHTER, 2007, p.9), num corpo linguageiro e lúdico avesso à formatação das ações. Um corpo que age, se expressa, se constituiu, sente e cria mundos por meio de "cem linguagens". Vale destacar ainda a intrínseca relação entre a imaginação e a brincadeira apontada pelas autoras supracitadas.

Ao brincar, a criança exerce a liberdade de transformar as materialidades no encontro com o seu corpo linguageiro, e é exatamente nesse fazer-agir-criar-compreender que ela funda imagens que sustentam e expandem uma imaginação criadora. O brincar na criação poética é a própria ação, o próprio fazer! Vale dizer que concordamos com Richter e Bourscheid (2014, p.33), quando afirmam que nas crianças pequenas é na "ludicidade do corpo linguageiro", que sente e transforma o mundo, que encontramos a complexidade das dimensões estética e poética. Outrossim, é a nossa compreensão do termo estética "[...] como forma de vida, de empatia física e emocional com o entorno físico e social, que vai criando uma história pessoal de cada criança tecida com o entorno, com a cultura" (ESLAVA, 2007, p.42, *apud* RICHTER e BOURSCHEID, 2014, p.33).

Diante do exposto, é preciso ressaltar que o termo "linguagem" é aqui compreendido como expressão do humano na sua ação simultânea de criação do mundo por meio de experiências coletivas, estando intimamente associado ao desejo, à curiosidade das crianças em interrogá-lo, em agir sobre ele, algo que acontece desde seu nascimento.

Os documentos e o contexto da proposição pedagógica

Seis meninos e cinco meninas com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses são os protagonistas das 321 fotografias, um vídeo e um registro escrito referentes à proposição artístico-pedagógica intitulada "Imprimindo marcas", realizada num dos parques do NDI, com duração aproximada de uma hora e meia. Essas 11 crianças compõem um dos grupos do Módulo I do NDI, coordenado pela professora Lígia Santos no turno matutino. Vale dizer que as crianças citadas frequentam a instituição desde 2011 somente num dos turnos de funcionamento do NDI, como prevê o regulamento dessa instituição. O grupo, antes de participar da "Imprimindo marcas" no Arte no Muro, já havia experienciado outras três proposições do mesmo projeto assim intituladas: "Mãos e pés no barro: quem vai querer?" (29/3/2012), "Coleta de terra e misturinhas" (19/4/2012) e "Barro e água" (9/5/2012), todas

elas envolvendo água e terra – esta última em diferentes consistências (RAMOS, 2015, p. 38-39).

A proposição "Imprimindo marcas" (25/5/2012) foi elaborada e desenvolvida pela professora do grupo, as coordenadoras e a bolsista do projeto, sendo voltada à edificação de um contexto fomentador das descobertas e experiências das crianças sobre a argila, buscando, assim, o fortalecimento e a expansão das forças da imaginação e do conhecer infantil a partir das provocações e relações das crianças pequenas com a materialidade (RAMOS, 2015, p.10-14).

Nesta investigação, do total de documentos encontrados no banco de dados do projeto, foram analisados somente as fotografias e o registro escrito. Os critérios de seleção das imagens foram: a possibilidade de identificação do espaço-tempo em que a proposição aconteceu; a evidência, em primeiro plano, da ação, do fazer das crianças sobre a argila (em pares ou de modo individual); a nitidez das imagens. É preciso destacar que, na seleção das fotografias, no que tange à ação das crianças sobre a argila, aplicamos um subcritério: a não-identificação imagética das crianças participantes do projeto. Sabemos que a preservação ou não dos nomes reais e imagens que permitem a identificação das crianças nas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento gera complexas reflexões, considerando as inúmeras implicações que tal identificação pode gerar, em especial, na vida das crianças (KRAMER, 2002). Mesmo tendo realizando uma pesquisa *sobre* e não com crianças, optamos por não revelar a identidade real destas. Assim, os nomes das crianças presentes nos registros escritos são fictícios. Soma-se às reflexões anteriores o fato de empregarmos uma metodologia que exige um olhar atento aos detalhes da criação poética presentes nas imagens. Assim, ela mesma nos indica e permite preservar a identificação imagética das crianças, *sem prejuízo dos objetivos investigativos.* Mais do que dizer quem é o(a) autor(a) deste ou daquele momento, desta ou daquela fala, nos preocupamos em revelar o momento da criação poética, os momentos do brincar/a brincadeira, da criação de significados e formas, da criação artístico-cultural das crianças.

Em busca dos detalhes: a criação poética das crianças

Como as crianças começam a brincar, criar poéticas na e com a argila? A análise dos dados revela que a proposição em foco tem seu início não quando as crianças agem sobre a argila (terra), mas quando os adultos (coordenadoras e bolsista do projeto) organizam grandes placas de argila no parque. Tais placas são distribuídas sobre grandes folhas de papelão e lona dispostas sobre o gramado do parque do NDI. A distribuição das placas formava um

grande jogo de amarelinha, um círculo e quatro quadrados compondo imagens culturalmente conhecidas dessas crianças e que convidam ao brincar (RAMOS, 2015, p.40-41).

Diante da imagem, é possível compreender o espaço-tempo da proposição realizada no parque como um grande ateliê de arte sem paredes numa (re)afirmação (para as crianças e adultos) da concepção básica do projeto: fruir e criar artisticamente a céu aberto e no cotidiano das crianças na instituição. As fotografias e o registro escrito nos permitem aferir que, na organização da argila disponibilizada às crianças, os adultos tiveram a coragem de se reinventar, se imaginaram no agir com e das crianças sobre a argila; tiveram a coragem de sair da tradicional configuração do trabalho pedagógico com argila na Educação Infantil – em especial, com crianças menores de 3 anos de idade –, um trabalho padronizado, simplificado (RICHTER, 2008, p.177, *apud* RAMOS, 2015, p.42) e restrito à oferta de pequenas quantidades de argila sobre mesas de fórmica e circunscrito em quatro paredes.

Inicialmente, conforme registro escrito, as crianças foram convidadas pela professora a retirarem os sapatos, e assim que o fizeram, dois meninos foram correndo pisar nas placas de argila. Ao que tudo indica, a organização do espaço e a própria materialidade parecem ter imediatamente impulsionado o corpo lúdico e linguageiro das crianças à criação de imagens e sentidos, tornando o agir das crianças pequenas um acontecimento poético. Isto porque, já nos primeiros toques dos pés sobre a argila, identificamos o despertar do brincar, do lúdico e da criação imaginativa. Assim que tiram os sapatos, dois meninos saem correndo para pular sobre as placas de argila. Carlos, saltando de placa em placa, fala animadamente: "– Consegui, consegui, pulei esse barro!'' (ARTE NO MURO, 2012, p.3, *apud* RAMOS, 2015, p.43). A sequência de imagens associada ao registro escrito nos permite dizer que esse menino não estava "simplesmente pulando" de forma aleatória, desprovida de significado. Há um sentido de conquista nas suas falas, de superação dos "obstáculos" da argila que o regozijava, assim como de fortalecimento do desejo e da curiosidade de refazer a ação. Há uma história sendo construída e narrada por Carlos que é compartilhada com seus coetâneos. A brincadeira de Carlos levou outras crianças a pularem também. Na brincadeira de saltar, pular sobre a argila – que não segue a forma tradicional do jogo da amarelinha –, as crianças agem e reagem às forças da matéria que provoca sensações diversas, evoca imagens subjetivas e traz à tona outras tantas imagens concretas a partir dos pequenos pés que a amassam.

Temos aqui um brincar, um amassar que emerge também "[...] do encontro entre criança e adultos, criança e criança, entre corpo e mundo" (FRONCKOWIAK e RICHTER, 2005, p.6) exigindo dos adultos – professores(as) – a coragem de reinventar a si mesmos, reinvenção que passa pela experiência de imaginar-se e fazer-se (FRONCKOWIAK e

RICHTER, 2005) com as crianças, pois a professora do grupo participa das narrativas e ações das crianças "ajudando", quando lhe é solicitada, as crianças saltarem de uma placa a outra, ao mesmo tempo em que é instigada pelas crianças a também amassar com os pés a argila, deixar a suas marcas na materialidade. Marcas essas que igualmente provocam alegria e curiosidade nas crianças.

A proposição de criação na argila ou na linguagem da modelagem na educação das crianças pequenas não pode ser compreendida como uma forma de "descarregar as emoções infantis" ou as criações das crianças como resultados de "pura emoção", mas como um modo de trazer ao mundo novas imagens; imagens engendradas na "alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo" (RICHTER, 2007, p.1), de amassar coletivamente e cooperativamente as placas de argila, com as quais histórias, significados são criados e narrados, como indica o registro a seguir:

> Carlos: "– Eu estou preso, tô preso!" [Mostra seus pés presos ao barro] Lígia [a professora] chega perto dele e diz: "– Carlos ficou preso, ele ficou preso no barro, e agora, como ele vai sair dali?". Carlos responde esticando o braço: "– Me dá só uma corda". Lígia estica o braço como se fosse a corda e faz força para retirá-lo do barro. Na sequência, Antônio também fala: "– Eu tô preso, Lígia", então Lígia também lhe oferece a mão e o ajuda sair do barro. Carlos volta para [pedaço do barro em que anteriormente estava] e diz: "– Tô preso de novo", Lígia lhe dá novamente mão e o ajuda. Na mandala [círculo criado pelos adultos com as placas de argila], Jéssica também diz: "– Eu também tô presa!", então Lígia lhe estende a mão e a retira do barro. Carlos volta para o barro dizendo: "– Eu tô preso ainda", com cara de preocupado. Andréia também diz: "– Eu tô presa!", e Lígia lhe dá a mão para ajudá-la a sair do barro [a brincadeira segue com mais duas crianças participando e retomando as falas e ações da professora] (ARTE NO MURO, 2012, p. 2-3, *apud* RAMOS, 2015, p. 44).

As fotografias e os registros indicam que, a cada novo agir das crianças pequenas sobre as placas de argila, a criação poética aflorava e trabalhava numa complexa metamorfose das superfícies e das formas, na alegria das sensações sentidas no encontro dos dedos – das pequenas mãos e pés infantis – que penetrava a "profundidade" da argila revelando, às crianças, sua intimidade substancial, seu volume. Metamorfoses (RICHTER,

2006, p.7) de um agir movido pelas alegrias de corpos linguareiros que saltavam no ar para se deixar cair, pesar sobre a terra (argila). E mesmo parecendo ser a mesma brincadeira repetidas vezes, não era, pois os movimentos, o pular, eram sempre algo novo, diferente do anterior, assim produzindo novas marcas, novas imagens na argila.

Entre a brincadeira de "soltá-los do barro", José dá início a uma nova brincadeira, na qual a narrativa é dada pelos ritmos e pelas tensões entre as formas (RICHTER, 2006), na coexistência de um contínuo feito de oscilações, de rupturas tendo como fundo musical e colocado pela professora próximo ao local onde as crianças brincavam com a argila. Nesse momento, as amassaduras na argila ou "metamorfoses poéticas" vão se transformando em esferas e ganhando, imaginativamente, diversas cores, assim como a música é reelaborada pelas crianças, que passam a cantar a música folclórica do boi-de-mamão, tão apreciada e conhecida pelo grupo (RAMOS, 2015, p.45). Nesse movimento, as crianças vão atribuindo às novas imagens novos significados, que passam de animais a brinquedos até chegar à forma-significado de "cocô". Esta última forma-significado, que está intimamente associada aos excrementos humanos, emerge a partir do que Bachelard (2001) denomina como sendo "instinto plástico" presente nas crianças pequenas (BACHELARD, 2001, p.86, *apud* RAMOS, 2015, p.48-50). Vejamos a seguir parte do registro que possibilita acompanhar instantes das metamorfoses poéticas criadas pelas crianças na relação com a materialidade, outras crianças e adultos.

> Amanda, sentada no colo de Lígia [a professora], estava modelando. Lígia pergunta: "– O que você está fazendo?". A menina lhe responde: "– Um au-au grande, gatinho, um coelho, a cenoura do coelho". Antônio se aproxima de Lígia mostrando o que traz nas mãos e dizendo: "– Eu fiz um coelho, eu fiz um cocô de coelho". Em seguida, Jéssica e José também dão para Lígia […] uma bolinha dizendo que era cocô (ARTE NO MURO, 2012, p.6, *apud* RAMOS, 2015, p.46).

A cada instante da brincadeira, os sentidos atribuídos às metamorfoses da forma da argila são frutos do "poder criador da imaginação" das crianças pequenas, um poder revelado na "[...] sua adesão a uma materialidade'' (FRONCKOWIAK e RICHTER, 2005, p.3), neste caso, na argila. Em certo momento da brincadeira, "o cocô", argila já pisoteada, revirada entre as mãos e os dedos dos pés, amassada pelo sentar das crianças sobre ela, passa a provocar um agir diverso, especialmente entre três crianças. Jéssica, Carlos e José começam a retirar grandes pedaços de barro das placas ainda remanescentes sobre a lona e os papelões

e passam a empilhá-los, fazendo acontecer a metamorfose do "cocô", chegando a uma das criações "finais" da proposição "Imprimindo marcas".

> Jéssica começa a pegar pedaços grandes de barro levando-os até Lígia [professora do grupo] dizendo: "– Cocô grande". Carlos faz a mesma coisa. Jéssica desgruda o barro da lona, retira [novos grandes pedaços de argila] e, mais uma vez, diz: "– Oh, um cocô grande, é muito grande" e coloca-o sobre o papelão ao lado de Lígia. […] José pega os pedaços grandes de argila que Jéssica havia colocado próximo à professora e começa a colocá-los um em cima do outro, e vai empilhando [se volta para Jéssica e diz]: "– Mais, mais!", pedindo que ela trouxesse mais barro. […] Jéssica continua trazendo seus grandes pedaços de barro e vai colocando-os ao lado dos outros pedaços dizendo: "Esse é muito pesado". Carlos e José pegam um dos pedaços de argila e o mostram para Lígia dizendo que é muito pesado, e começam a empilhar novamente, aumentando o monte já feito. [A bolsista do projeto indaga Jéssica sobre o que estariam fazendo, e ela lhe responde]: "– Castelo!" […] Jéssica coloca as duas mãos em cima do castelo e o pressiona jogando o peso de seu corpo. [A bolsista indaga]: "– O que você está fazendo Jéssica?". Ela responde: "– Agora, tá lindo!". Carlos [no confronto com a menina, diz de modo enfático]: "– Não tá, não, falta areia, barro, areia […] eu vou pegar a areia e depois o barro". Jéssica para de construir o castelo e vai para a sala com o restante das crianças, enquanto Carlos continua colocando areia sobre o castelo, assim como mais dois pedaços de argila e diz: "–Agora, tá bonito, agora vou comer", e sai pulando, imitando um sapo em direção à sala do grupo. (ARTE NO MURO, 2012, p.8, *apud* RAMOS, 2015, p.50-51).

Na análise do registro escrito e das fotografias (Figura 1) que documentam o momento acima descrito, é possível perceber que as criações das crianças são engendradas num contínuo de movimentos sobre a argila e das forças da imaginação que aderem à materialidade, das provocações da argila sobre o agir, sobre o corpo linguageiro das crianças pequenas. São poéticas construídas de modo cooperativo entre as crianças no desafio de conhecer a materialidade, suas potencialidades, bem como a força criadora do corpo linguageiro que salta sobre a matéria, a amassa, criar formas, confronta-encontra a si mesmo e o outro, bem como os sentidos e formas moldadas por esse outro companheiro do brincar.



Figura 1: A criação do castelo

As passagens de uma forma poética a outra, plenas de significados compartilhados pelas crianças com os adultos que participaram da proposta, permitiram que imagens de bolas, cobras, minhocas, cachorros, gatinhos, coelhos, cenouras e cocô viessem ao mundo e juntas, num "contínuo", criassem um castelo. A criação poética das crianças na argila, efêmera e/ou duradoura, não existe sem a brincadeira, sem o corpo sensível, lúdico e linguageiro das crianças, evidente, pulsante e ricamente expressivo desde a tenra idade. Assim, o que para muitos adultos pode ser um mero detalhe, as primeiras amassaduras, uma pequena bolinha de argila contém, neste caso, o germe de um imenso castelo.

Referências bibliográficas

ARTE NO MURO – uma tela a céu aberto. 2011. Disponível em: http://artenomurondi.blogspot.it/p/como-nasce-este-projeto.html Acessado em: 24/3/2015.

FRONCKOWIAK, Ângela C. e RICHTER, Sandra R. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, I, 2005. Criciúma, Unesc. Disponível em: http://www.gedest.unesc.net/seilacs/devaneio_angelaesandra.pdf Acessado em: /14/4/2015.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho, 2002.

MACHADO, Marina M. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 281-295, jul./dez., 2010.

RAMOS, Fernanda Hartmann. Das amassaduras na argila ao castelo: poéticas da criação entre as crianças pequenas no contexto do Projeto Arte no Muro – NDI/MEN/CED/UFSC.

2015, p. 72. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Florianópolis.

RICHTER, Sandra R. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte educação. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 241-254, jul./dez., 2006.

RICHTER, Sandra R. S. e BOURSCHEID, Clarice de C. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p. 32-58, jan./jun. 2014.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Disponível em: http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf Acesso em: 3/4/2015.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: ____. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.

EDUCAR A INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE LIVROS DE LEITURA NO BRASIL

Milena Domingos Belo[301]

Introdução

A realização deste trabalho, ao eleger Livros de Leitura utilizados nas escolas brasileiras em fins do século XIX e início dos XX, pretendeu apresentar uma análise a respeito das representações acerca de um ideal de infância brasileira bem como a centralidade conferida à escola como instituição responsável pela socialização das crianças por meio da interlocução entre a história da infância e a história da educação e escolarização. O conjunto de obras selecionadas compreende o livro *Coração* do autor italiano Edmondo De Amicis e a *Série de Leitura Puiggari-Barreto*, elaborada por professores paulistas. A análise desses livros de leitura, tomados como fonte e objeto de pesquisa, possibilitou recuperar as possíveis correlações entre as disputas metodológicas acerca do ensino da leitura, os respectivos materiais para seu ensino e as disputas ideológicas em torno dos diferentes projetos de construção da República, ou seja, das formas manifestas de representações acerca da escola e da infância, que Chartier (1994) define como um conjunto de "representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem" (p. 104).

Considerou-se para tanto a conceituação de Infância como sendo a "concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida" (Kuhlmann e Fernandes, 2004, p.15). Deste modo este trabalho propõe um exame de livros destinados à educação das crianças considerados como veículos privilegiados na disseminação de uma determinada ideia de Infância.

Infância e literatura infantil

Segundo Arroyo (2010) "as observações em torno dos primórdios do aparecimento da literatura infantil no Brasil indicam que o gênero, de ponto de vista histórico, se baseou na literatura de leitura escolar" (p.163). O autor afirma ainda que foi em fins do século XIX e

[301] Universidade Federal de São Paulo. E-mail: milenadbelo@gmail.com

inicio do XX que surgiu a percepção de que a leitura dos clássicos era inapropriada para as crianças e aponta esse motivo além do próprio desenvolvimento pedagógico como causas do aparecimento dos livros de leitura para as escolas.

A origem da literatura escolar e assim da literatura infantil no Brasil, está ligada à diferentes modificações de estrutura econômica e sociais. Lajolo e Zilberman (1999). Apresentam uma trajetória do surgimento, fortalecimento e transformação das práticas de leitura no Brasil e identificam, ao longo do tempo modificações das práticas de leitura percebidas através do aparecimento de novos sujeitos envolvidos a essa prática e na diversificação dos modos de leitura e sua significação.

Após analisarem as interações que leitores e escritores protagonizam com as praticas culturais e econômicas, as autoras apresentam a análise de um segmento do mercado cultural em relação com a instituição escolar a partir do livro escolar. Para as autoras os livros escolares:

> [...] são fonte insubstituível para qualquer historia da leitura: não só porque, por hipótese, tais livros são instrumento sistemático para a formação de leitores, mas porque eles são também documento privilegiado para uma história da educação e da escola com a qual necessariamente se cruza a história social da leitura. E também da literatura. (p.310)

Diante na necessidade de formação de leitores (ou de consumidores para a literatura) e do mercado precário disponível para o escritor o livro escolar assume posição privilegiada uma vez que ao mesmo tempo institucionaliza a formação do leitor e representa "porto de salvação" dos escritores que encontram na produção do livro possível fonte de renda.

As autoras estabelecem ainda a relação da instituição escolar e a configuração de determinado leitor e afirmam que, "através da difusão do ensino e do patrocínio da familiaridade com os livros", a escola pode ser vista como elemento essencial para "favorecer o estabelecimento e o fortalecimento de práticas contínuas de leitura" (p. 133).

O projeto para a escola pública primária entre os séculos XIX e XX previa a renovação dos métodos, dos processos de ensino, dos programas e da organização didático-pedagógica, visando a modernização da escola e a consequente civilização dos indivíduos. Neste momento são valorizados para uso na escola, textos elaborados a partir dos interesses das crianças, ou seja, simples em sua composição, porém repletos de ação, além de conhecimentos atraentes às curiosidades infantis.

Estes livros, denominados "livros de leitura" foram, segundo Coelho (1981) a primeira manifestação intencional de produção de literatura específica para crianças. D'Ávila (1969) afirma assim como Arroyo (2010) que, no Brasil, as leituras para crianças começaram sob a forma didática sendo que a maior preocupação desses impressos era ministrar instrução e doutrina, esquecida qualquer preocupação de caráter recreativo.

Estudos sobre literatura infantil, manuais escolares e livros de leitura demonstram o ideal proposto para os escritos infantis e escolares de que pudessem servir como instrumentos capazes de afetar positivamente seus leitores, o que justificaria o grande interesse em controlar sua utilização na Educação da infância. Assim, esses estudos mostram que este material tem sido utilizado, ao longo da história, com o intento de doutrinar e civilizar as crianças. Nos séculos XIX e XX, com a chegada da promissora "educação republicana" no Brasil, o intento de instaurar um sistema de Educação capaz de restaurar a pátria deparou-se com a escassez de materiais apropriados, e mais especificamente de livros escolares. Assim a utilização de traduções de livros estrangeiros foi apresentada como solução para o problema. Ao final do século XIX apareciam os primeiros escritores nacionais que difundiam suas produções para a educação, livros de leitura para a escola primaria.

Coração e a Série Puiggari-Barreto: livros de leitura e literatura infantil

A influência portuguesa no Brasil, principalmente no setor pedagógico, teve longa duração, transcendendo o período colonial "por razões múltiplas e facilmente compreensíveis, razoavelmente explicada pela identidade linguística", conforme aponta Arroyo (2010, p.104). Ainda que ao final do século XIX tenham surgido os primeiros escritores nacionais que começaram a difundir suas produções para a educação como os livros de leitura para a escola primaria, a presença portuguesa permanecia de maneira significativa, sobretudo pela tradução de obras pedagógicas produzidas na Europa. Arroyo (2010) afirma que a grande maioria dos livros populares da cultura francesa, inglesa, italiana e até mesmo alemã era traduzida em Portugal e adotada nas escolas brasileiras. "Por esse sistema também veio a literatura infantil, os livros infantis e as revistas infanto-juvenis, as traduções dos grandes clássicos da literatura infantil" (p.104).

Através da análise de depoimentos de ilustres intelectuais do século XIX sobre o que liam na infância e adolescência, Arroyo (2010) identifica o forte trânsito da influência europeia no Brasil por meio de Portugal e livros portugueses. É o caso do livro memorialista de Adélia Pinto, "História sem título: memórias de uma provinciana", no qual Adélia cita a leitura do livro italiano *Cuore* de Edmondo de Amicis. Nascida em 1879, Adélia leu o livro com oito anos de idade aproximadamente, ou seja, cerca de 1887. Uma vez que as primeiras

traduções brasileiras do *Cuore* foram lançadas em 1891, a versão lida pela menina, possivelmente fora a tradução portuguesa.

Conforme apontam os estudos de Pfromm Netto et al (1974), Lajolo e Zilberman (2007) e Lajolo (2011), a obra de origem italiana, o *Cuore*, foi traduzida para o Português e teve expressiva circulação nas escolas primárias paulistas em fins do século XIX e início do século XX, portanto, importante material destinado às crianças.

Pfromm Netto et al (1974) afirmam que o *Cuore* foi a obra que consagrou o escritor italiano junto a leitores de diferentes idades e classes sociais do mundo inteiro, atingiu mais de um milhão de exemplares na Itália e foi traduzido para vários idiomas. "Livro de leitura escolar e, ao mesmo tempo, obra clássica da literatura infantil" (p.174) o *Cuore* publicado na Itália em 1886 chega ao Brasil, sob as traduções portuguesas de Ramalho Ortigão (trechos) e Miguel de Novais (integral) e por fim em sua tradução brasileira de João Ribeiro, lançado pela livraria Francisco Alves com o título "Coração". (D'AVILA, 1969).

Arroyo (2010) identificou ainda nos catálogos nacionais de 1901 a segunda edição de Coração, traduzida em Portugal por Alexandre Sarsfield. Deste modo, encontra-se no livro de Edmondo De Amicis, um caso ilustrativo da frequente dualidade de traduções. De Portugal mantinha-se ativa a corrente fornecedora de traduções, mesmo enquanto no Brasil apareciam os primeiros trabalhos de tradutores brasileiros. A tradução brasileira e a portuguesa do *Coração* eram, segundo Arroyo (2010), "amplamente aceitas nos colégios. Tudo dependia do arbítrio do mestre-escola" (p.144).

Em 1891 foram lançadas duas traduções brasileiras do *Cuore*, uma (já mencionada acima) realizada por João Ribeiro, editada pela Francisco Alves, traduzida a partir da 101ª edição italiana. Segundo João Ribeiro (1891) a tradução por ele realizada era a única autorizada, afirmando que a editora Francisco Alves comprara os direitos a fim de realizar a tradução a partir da obra original. Afirma ainda que "já corria no mercado uma versão portuguesa, assaz fiel e correta, embora tivesse curso ilegítimo" (RIBEIRO, 1981, s/p).

A outra tradução, lançada pela editora Teixeira & Irmão, foi realizada por Valentim Magalhães a partir da 462ª edição da tradução portuguesa realizada por Miguel Novais. Segundo Valentim Magalhães, foi Ramalho Ortigão, jornalista português, quem primeiro deu notícia da obra de De Amicis, traduzindo alguns trechos da obra italiana e publicando em páginas de jornais portugueses e brasileiros. Foi Ramalho Ortigão, que era amigo de Miguel Novais–, quem forneceu o exemplar do livro editado em Lisboa e "destinado exclusivamente às escolas daquela capital e da qual nenhum exemplar foi vendido" (MAGALHÃES, 1891, s/p), a Valentim para que o adaptasse da versão portuguesa para uma versão brasileira.

Poucos anos após a chegada da obra italiana no Brasil, é lançada no mercado nacional, uma série de livros elaborada por dois professores paulistas. Trata-se da *Série Puiggari-Barreto*, de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto. A Série, composta por quatro livros, apresenta diversas semelhanças com a obra italiana, e de acordo com nota escrita pelos autores, de fato, a composição da Série foi inspirada na obra de Edmundo De Amicis, bem como em autores renomados à época, como Mantegazza, Orestes Boni, Bartina, Jules Masson, Leon Tolstoi.

As crianças nas obras

Coração

No diário, Enrico descreve os seus 51 companheiros de classe detalhando características de cada um, de sua personalidade, família, procedência, etc. Deste modo o autor pode descrever atitudes desejáveis e reprováveis, vícios e virtudes.

Estão representadas em cada personagem diferentes caráteres e temperamentos, diferentes classes sociais, aqueles considerados maus e também os bons, portadores de deficiência, crianças amorosas, bondosas e dedicadas, bem como crianças mal educadas, e displicentes. Assim as crianças vão sendo apresentadas, as características boas são ressaltadas e contrastadas àqueles que possuem caráter, personalidade e atitudes ruins.

Na obra de De Amicis, é explicita a intenção de formar as crianças a partir de valores cívicos e morais sem nenhum vinculo ou cunho religioso. O material elaborado em um contexto da sociedade italiana recém unificada carrega a forte característica de educar indivíduos tolerantes e capazes de conviver com as diferenças. As diversas situações narram sobre a convivência de Enrico com os colegas da escola, com os professores, e familiares. Narra os aspectos das atividades cotidianas, etc. Assim é clara a função do livro dentro do seu contexto de produção e utilização.

O tema da identidade nacional bem como da tolerância e boa convivência são flagradas em diferentes registros do diário de Enrico. Logo no inicio das aulas, no registro do dia 20 de outubro, Enrico descreve a chegada do "garoto calabrês" na turma.

> Vocês podem ficar contentes. Hoje, entra nesta escolar um italianinho nascido em Reggio Calabria, a mais de oitocentos quilômetros daqui. Recebam bem este irmão vindo de longe. Ele nasceu numa terra gloriosa, que deu à Itália homens ilustres, e lhe dá trabalhadores fortes e soldados corajosos; ele chega de uma das mais lindas regiões de nossa pátria [...] Aprendam a gostar dele, de modo que não se sinta longe da cidade onde nasceu; mostrem a ele que um

> jovem italiano, em qualquer escolar italiana onde entra, encontra irmãos. Para que isso pudesse acontecer, que um jovem calabrês se sentisse em casa aqui em Turim e que um jovem de Turim se sentisse em casa lá em Reggio di Calabria, nosso país lutou durante cinqüenta anos e trinta mil italianos morreram. Vocês têm de se respeitar, devem amar uns aos outros […] (DE AMICIS, 2011, p. 20-21)

Depois da apresentação realizada pelo professor as crianças reagem de maneira solidaria e todos se comovem, indo até o novo colega para saudá-lo e recebem-no com beijos, abraços e aplausos. Uma análise sobre os valores disseminados pela obra apontam para os aspectos morais, nacionalistas e patrióticos, além do protagonismo infantil e do cenário predominantemente escolar como características fundamentais que tornaram o Coração um sucesso internacional. No Brasil, o sucesso da obra pode se explicar pelo ambiente favorável para a sua circulação, levando em consideração a inserção nas escolas da disciplina moral e cívica, e a falta de materiais apropriados para tal educação.

Série Puiggari-Barreto

Romão Puiggari e Arnaldo Barreto demonstraram evidente esforço, a fim de que as lições da Série fossem eficientes para o ensino da leitura, mas que principalmente fossem capazes de disciplinar a alma e o coração das crianças. Os livros imprimem em suas páginas e ilustrações os rudimentos de civilidade, regem as normas de comportamento aceitáveis socialmente. Os "temas" predominantes das lições encontradas nos livros da Série Puiggari-Barreto foram[302]: A importância do saber escolar e a imagem da escola; Moralismo e civismo; e Higiene e bons costumes.

Assim como no livro de De Amicis, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto estabelecem a narração como gênero predominante da obra. As histórias do *Cuore* apresentam o dia a dia escolar e familiar de um menino chamado Enrico. Do mesmo modo a Série Puiggari-Barreto narra o cotidiano do menino Paulo priorizando sua experiência na escola e em sua casa.

Os livros da Série caracterizam-se por estarem divididos em "capítulos", ou em historietas. A narrativa se inicia quando o menino Paulo está prestes a ingressar na escola primária e acaba quando ele encerra o primeiro ciclo de sua instrução primária, no quarto ano e além de narrar fatos ocorridos na escola, o enredo se estende à vida cotidiana do menino com sua família, seus amigos, vizinhos, etc.

[302]É importante ressaltar que esses temas e categorias foram por nós eleitos como predominantes na obra, a partir da leitura e analise da Série. Mas que não foram explicitamente descritas pelos autores e a organização das lições do livro não segue esta ordem, podendo inclusive uma mesma lição tratar de dois ou mais temas.

A família é apresentada pelos autores de maneira bastante idealizada. A família de Paulo é uma família "modelo" na constituição – pai, mãe, filhos, avós e tios, etc.- como também na convivência. Todos estão sempre felizes, são honestos e carinhosos uns com os outros, há sempre o respeito aos mais velhos e o cuidado amoroso aos mais novos. Alguns pequenos problemas são resolvidos dentro dos padrões da dignidade e da honra. Os pais, tios e avós educam as crianças, preocupando-se em usar palavras mansas e travam comoventes diálogos com estes, repleto de lições morais, amor e demonstração de carinho.

A lição denominada "A imagem dos filhos", do Primeiro Livro, retrata o sensível diálogo entre mãe e filha:

> A tardinha depois do jantar, D. Julia foi descansar um pouco na cadeira de balanço. Luizinha correu logo para o seu colo. Naqueles dias quase não saia de junto de sua mãezinha [...]
> – Estou vendo minha carinha em seus olhos! Como é que eu posso estar nos seus olhos mamãe?
> -por que tu é minha filhinha querida! Não sabes, então que a imagem dos filhos está sempre nos olhos e no coração de suas mãezinhas? Não sabias?! Pois fica saber agora!
> Luizinha enternecida, curvou a cabeça de D. Julia até a altura de sua boquinha, deu-lhe um beijo bem demorado, e disse imediatamente:
> - as boas mãezinhas também estão na boca de seus queridos filhinhos! A senhora não sabia?! Pois fique sabendo agora. (PUIGGARI e BARRETO, 1931, p.152-4)

Além de construir uma imagem ideal do relacionamento afetivo entre mãe e filha, expressando sentimento de respeito e carinho mútuo, a lição ilustra a meiguice e a "alma angelical" de Luizinha, idealizando assim também a imagem de criança pura e inocente. As crianças que emergem das páginas dos livros de leitura de Puiggari-Barreto cumprem seus deveres com seus irmãos, com os outros, crianças e adultos, em situação de dificuldades.

A respeito dos comportamentos esperados das crianças, as lições da *Série* ressaltam a importância da obediência, da honestidade, vontade de aprender e cortesia com os colegas e professores. Assim as historietas apresentam um convívio escolar quase que irrepreensível, ressaltam muito os comportamentos desejáveis, porém retratam alguns problemas com o propósito de exemplificar como esses comportamentos são indesejáveis e carregam em si consequências negativas.

Os pequenos problemas apresentados nas histórias são geralmente desvio de conduta, e são facilmente resolvidos. O menino Zuzú, amigo de Paulo, é quem na maioria das vezes "apronta" uma travessura. Suas atitudes reprováveis são identificadas pelos alunos algumas vezes, outras repreendidas pela professora e até mesmo pelo diretor da escola. As lições apresentam Zuzú cometendo faltas como sendo guloso demais, ou retratando sua falta de atenção na aula, a desobediência, o mau humor, a desonestidade, entre outros. No entanto, na maior parte das lições as crianças, até mesmo Zuzú, são retratadas como crianças amáveis, obedientes e responsáveis.

Nesse sentido, é preciso pensar, analisar e mesmo decifrar os livros de leitura de Puiggari-Barreto levando em conta o alerta de Choppin (2002) de que os autores de livros escolares pretendiam, em vez de descrever a sociedade, transformá-la. Nesse sentido, os livros da Série, ainda que apresentem pequenos desvios de conduta das crianças, apresentam uma visão de infância e de escola idílica, revelando mais a imagem que o regime republicano queria dar de si mesmo do que sua verdadeira imagem.

Conclusões

A pesquisa possibilitou concluir que os Livros de Leitura da Série Puiggari-Barreto, bem como o livro Coração de Edmondo De Amicis, foram elaborados de acordo com as concepções pedagógicas e políticas de inovação educacional, que atribuíam à escola a missão de civilizar e educar conforme os ideais do progresso, ou seja, preparar indivíduos para serem bons trabalhadores, cidadãos de valores e patriotas comprometidos com os interesses da nação. Preocupava-se em oferecer às crianças suporte para o ensino aprazível da leitura corrente, ao mesmo tempo em que ofertavam em suas Lições diversas prescrições de normas de conduta, de civismo e patriotismo.

Por meio de seus livros, os autores dão vida a um projeto de escolarização da civilidade[303], que, através do uso de histórias sobre a vida em família, disciplina condutas. No entanto, embora os papéis sociais sejam desempenhados por pais e mães que educam, o *locus* privilegiado para a aprendizagem socializada é, na verdade, a escola, consubstanciada pela existência e circulação dos livros de leitura.

As obras analisadas, considerando o contexto histórico e social no qual foram elaboradas, podem ser caracterizadas como importante suporte discursivo, pois carregam em si conteúdos culturais diversos que desempenharam papel fundamental para a constituição,

[303]A criação e a difusão de projetos de escolarização da civilidade não são exclusividade brasileira. Circulou na Europa, ainda no século XIX, o livro *A civilidade pueril*, de Erasmo, publicado pela primeira vez em 1530 e traduzido para diversos idiomas a obra fora considerada fundamental para as aprendizagens elementares em vários países. A esse respeito consultar REVEL (1999).

bem como para a disseminação da cultura escolar e de um modelo de infância. Apresentando, em suas histórias os modos de conduta que os alunos deveriam adotar, possibilitam não somente a habilidade da leitura, mas estabelecem também os modos de se comportar, enfim, de ser criança.

Fontes

DE AMICIS, Edmondo. Coração. Tradução brasileira autorizada, feita da 101ª ediçãoitaliana por João Ribeiro. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1956. 47ª ed.

DE AMICIS, Edmondo. Coração: um livro para jovens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Primeiro Livro de leitura. 37 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Segundo Livro de leitura. 9 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Segundo Livro de leitura. 36 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Terceiro Livro de leitura. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Terceiro Livro de leitura. 16 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1919.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Quarto Livro de leitura. [?] ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Quarto Livro de leitura. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

Referências Bibliográficas

ARROYO, L. Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v 7, n3, p97-113. 1994.

CHOPPIN, A. O historiador e o libro escolar. *Historia da Educação*, Pelotas, v.6, nº11, p.5-24. 2002.

COELHO, N. N. *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

D'ÁVILA, A. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil. (Coleção didática do Brasil). 1969.

KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *A infância e sua educação; materiais, práticas e*

representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004. p. 15-34

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Ática.1999.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta.*In:*FREITAS, Marcos Cezar. *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011, p.229-250

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. *O livro na educação.* Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. *In:* ARIES, Philipe, CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada*; da Renascença ao Século das Luzes – 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, p.169-210. 1999

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*; história e histórias. 2ª ed. São Paulo: Ática.2007.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP que concede bolsa de pesquisa em âmbito de mestrado ((processo nº 15/09132-2) e bolsa estágio de pesquisa no exterior (processo nº 16/01395-7) do qual deriva-se este trabalho.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Annamaria Piffero Rangel[304], Maria Flávia Marques Ribeiro[305], Renata Menezes Rosat[306], Bruna Litwinczik de Camargo[307], Inajara Costa da Rocha[308], Jaqueline da Silva Fogaça de Campos Vieira[309], Luciana Cristina Ritter[310]

Introdução

Diversas pesquisas mostram que o nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar prediz, em muito, seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Porém, um dos grandes problemas, quando se deseja introduzir linguagens e saberes na Educação Infantil é cair no extremo de tentar "escolarizar" as crianças, esquecendo que o direito à ludicidade precisa estar presente no "ofício de criança".

Este trabalho apresenta uma pesquisa que teve como objetivo verificar o alcance prático de um curso de extensão em consciência fonológica para professores de educação infantil da rede pública de ensino, onde o trabalho era feito respeitando os projetos em andamento pelos professores, e realizado de forma totalmente lúdica. Como referencial teórico foram utilizados obras sobre Consciência Fonológica em Crianças Pequenas e sobre a Psicogênese da Língua Escrita, assim como os Indicadores da Qualidade na Educação infantil e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação.

As publicações do Ministério da Educação, referentes à Educação Infantil, mostram uma preocupação para que haja um desenvolvimento integral da criança, que a mesma seja respeitada, tenha experiências agradáveis e estimulantes nas múltiplas áreas do conhecimento. No entanto, essas publicações, por se constituírem em um roteiro geral, abordam muito vagamente a maioria dos aspectos, precisando de uma definição mais rigorosa feita a nível de escola ou de unidades responsáveis pela formação de professores para a educação infantil.

[304] Profa. Titular; UFRGS; Faculdade de Educação-DEBAS, coordenadora da ação de extensão annarangel2007@yahoo.com.br

[305] Profa. Titular, UFRGS, ICBS, Departamento de Fisiologia.

[306] Profa. Adjunta, UFRGS, ICBS, Departamento de Fisiologia.

[307] Estudante de Pedagogia da UFRGS.

[308] Professora Ed. Infantil – Canoas – RS.

[309] Professora Ed. Infantil – Canoas – RS.

[310] Professora Ed. Infantil – Canoas – RS.

Um dos aspectos que sequer é referido nos textos oficiais diz respeito à consciência fonológica.

Diversas pesquisas mostram que o nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem, em muito, seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Isso já foi demonstrado entre estudantes ingleses, suecos, noruegueses, espanhóis, franceses, italianos, brasileiros (Carsoso-Martins, 1995) e russos. (Adams et al, 2006). Além disso, a consciência fonológica pouco desenvolvida atinge mais os alunos de pré-escola em desvantagem econômica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresenta o seguinte texto:

> 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,2010, p.30)

Essa frase é motivo de muita controvérsia, fazendo com que muitas secretarias de educação entendam que não se pode ensinar as letras ou números para as crianças, pois isso seria antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Uma leitura atenta de todo o documento, entretanto mostra que isto é infundado. O objetivo do documento é banir práticas muito difundidas e didaticamente erradas de aprendizagem da leitura e escrita, bem como de matemática, em que se exige dos alunos de 4, 5 ou 6 anos, horas de imobilidade, num treino da motricidade fina, em que eles precisam copiar risquinhos, bolinhas, curvas, retas, etc, passando depois à cópia das letras de imprensa maiúscula, e dos números, de seu próprio nome, dos seus pais, etc, num infindável trabalho de escrita para o qual não estão preparados.

No momento atual muitas secretarias de educação já estão se dando conta que a educação infantil tem um papel a desempenhar para que a alfabetização ocorra efetivamente entre os 6 e os 8 anos, porém não existindo uma tradição, no Brasil, em preparar para a alfabetização nos anos pré-escolares, corre-se o grande risco de exigir práticas totalmente infundadas mas muito difundidas nos anos iniciais da alfabetização.

Antes que isso ocorra, pretende-se subsidiar alguns professores de Jardim de escolas públicas, para implantar técnicas de consciência fonológica adaptadas às crianças dessa faixa etária, que diverte e prepara para uma alfabetização exitosa nos anos iniciais.

Objetivos

Objetivo geral: verificar o alcance prático de um curso de extensão, para professores e supervisores de turmas de alunos frequentando os dois últimos anos de educação infantil em escolas públicas municipais, ou conveniadas (aqui chamadas de Jardim), sobre consciência fonológica.

Objetivos específicos:

1) Verificar quantos professores, dentre os que trabalharam a consciência fonológica em 2015, decidiram continuar trabalhando no ano seguinte;

2) Verificar quais os níveis de consciência fonológica trabalhados de agosto a novembro de 2015.

3) Verificar a porcentagem de crianças submetidas ao trabalho de consciência fonológica que alteraram sua hipótese de escrita (segundo Ferreiro e Teberosky, 1991) em 2015,

Metodologia

A metodologia aplicada foi oferecer um curso de extensão aos professores de Educação Infantil que estivessem trabalhando com crianças preferencialmente do Jardim I e II (4anos a 5 anos e 11m no início do ano letivo em março). Nesse curso foram desenvolvidos os conhecimentos de

a) anatomia e fisiologia cerebral;
b) neurociência e linguística;
c) neurociência e alfabetização;
d) consciência fonológica;
e) hipóteses de escrita.

Em todos os encontros houve a apresentação de jogos de consciência fonológica e vídeos apresentando as crianças interagindo com os jogos sugeridos. As três professoras de Canoas, após a leitura do livro, adaptavam o material sugerido, aplicavam em suas turmas e propunham modificações quando necessário. Essa atividade era discutida na equipe em reuniões semanais.

Consciência fonológica

O programa de Adams ocorre em 7 etapas com níveis de dificuldade crescente, de forma que os exercícios com os alunos devem ser feitos seguindo a mesma ordem.

Os exercícios devem ser feitos, de preferência, durante cerca de 15 a 20 minutos diários e em forma de brincadeira.

Etapa 1: Jogos de escuta para estimular a prestar atenção a sons de forma seletiva;

Etapa 2 : Jogos com rimas para introduzir os sons das palavras;

Etapa 3: Consciência das palavras e frases par desenvolver consciência de que a fala é constituída por uma sequência de palavras

Etapa 4: Consciência silábica para desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as.

Etapa 5: Fonemas iniciais e finais para mostrar à criança que as palavras contém fonemas e introduzir a elas como os fones soam e como os percebemos quando os pronunciamos isoladamente.

Etapa 6: Consciência fonêmica para desenvolver a capacidade de analisar as palavras em uma sequência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os.

Etapa 7: introduzindo as letras e a escrita de palavras com alfabeto móvel para introduzir a relação das letras com o som da fala.

Hipóteses sobre a escrita

Segundo Ferreira e Teberosky (1991), antes de entrar no ensino fundamental as crianças fazem uma série de inferências sobre o que se escreve e como se escreve.

No nível 1, escrever é reproduzir os traços típicos de escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita e pode surgir correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Neste caso, elefante teria mais letras que formiguinha, por exemplo.

No nível 2 a hipótese central é que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas e geralmente o número mínimo de letras aceitáveis para ler alguma coisa gira em torno de três.

Nível 3 ou hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba e há uma tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.

Nível 4 ou passagem da hipótese silábica para a alfabética: surge a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba .

Nível 5 ou da escrita alfabética: podendo aparecer dificuldades próprias da ortografia.

Para esta pesquisa definimos 8 etapas de hipóteses, assim definidas:

0. Recusou-se a escrever
1. Pré-silábico sem uso de letras convencionais
2. Pré-silábico com uso de letras convencionais

3. Pré-silábico com o uso de letra inicial
4. Silábico com número mínimo de caracteres
5. Silábico estrito
6. Silábico-alfabético
7. Alfabético com erros ortográficos
8. Alfabético sem erros ortográficos

Resultados e discussão

Participaram da pesquisa inicialmente 47 professoras da educação infantil, e foram aplicados os pré-testes em 755 crianças. No mes de novembro uma forte chuva se abateu sobre Porto Alegre e as regiões adjacentes. Muitas escolas ficaram destelhadas, alagadas, suspendendo suas aulas. Essa circunstância fez com que somente 32 professoras puderam aplicar os pós-testes em 377 crianças e diminuiu o tempo previsto para a aplicação dos jogos.

Todas as 32 professoras decidiram continuar o trabalho em 2016. A maioria não conseguiu aplicar os sete níveis de consciência fonológica, tendo ficado no máximo no nível 5. Mesmo assim houve uma melhora nas hipóteses de escrita das crianças conforme se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1: porcentagem obtida no pré e pós-teste de acordo com as hipóteses de leitura

Hipótese / Idade	0 – 2 pré	0 – 2 pós	3-8 pré	3-8 pós
4 anos	96	88	4	12
5 anos	91	65	9	35
6 anos	80	42	20	58
outros	80	60	20	40

Tabela 2: Hipótese da escrita após prática de jogos de consciência fonológica (mediana/IQ 25-75%)

Idade	n	pré	pós	Estatística Wilcoxon
4 anos	43	1,0/1-2	2/1,25-5	0,001
5 anos	175	2,0/2-2	2,0/2-3	0,001
6 anos	157	2,0/2-2	5,0/3-5	0,001

O resultado foi significativo a nível p<0,001 de acordo com o teste de Wilcoxon.

Conclusões

De acordo com os resultados obtidos houve um avanço significativo nas hipóteses da escrita das crianças submetidas à prática lúdica de consciência fonológica.

As professoras relataram que houve um grande avanço dessa turma em relação às outras, de anos anteriores, que não foram submetidas a essa prática, tanto que todas as que concluíram a aplicação dos pré e pós-teste em 2015 decidiram continuar em 2016.

Outros dados, não previstos, também foram obtidos. Verificou-se que as sete etapas propostas por Adams e outros (2006) não são totalmente válidas para a língua portuguesa brasileira. O ensino das letras não pode ser deixado para a sétima etapa. Ele precisa ser realizado desde a etapa inicial, e pode ser feito com base no nome da letra, desde que não se fixe apenas um alfabeto.

Para este ano estamos propondo o ensino das letras através da música (e animação) e a confecção do alfabeto de parede com rótulos que as crianças trazem de casa e são acrescentados diariamente na respectiva letra.

A Secretaria de Educação Municipal de Canoas decidiu dar formação em consciência fonológica a todas as professoras da Educação Infantil do município.

Referências bibliográficas

ADAMS, Marilyn Jager, FOORMAN, Barbara R., LUNDBERG, Ingvar e BEELER, Terri **Consciência fonológica em crianças pequenas** Porto Alegre: ArtMed, 2006

BRASIL Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

CAPOVILLA, Fernando C. E MARCÍLIO, Luciana F. *Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras (PCFF)* in VALLE, Luiza E.R.do e CAPOVILLA, Fernando C.**Temas multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004, capítulo 59, p.693-715

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana **Psicogênese da Língua Escrita,** 4ª. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

LAMPRECHT, Regina R. e COSTA, Adriana C. *Nota de Rodapé* in ADAMS, Marilyn Jager, FOORMAN, Barbara R., LUNDBERG, Ingvar e BEELER, Terri **Consciência fonológica em crianças pequenas** Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 19

Agradecimentos

Agradecemos a todas as professoras que seguiram o curso e aplicaram a testagem em seus alunos, sem as quais essa pesquisa não teria existido.

A BRINCAR COM OS NÚMEROS: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DOS NUMERÁRIOS LITERÁRIOS[311]

Sara Reis da Silva[312]

Reflexão introdutória

Sistema literário reconhecidamente fértil e criativo, em visível expansão e muito experimental, tanto no que diz respeito à componente verbal, como no que concerne ao domínio visual e gráfico, a escrita e/ou a edição de potencial recepção infantil integra objectos estéticos tão diversos como os que se situam explicitamente nos três modos seminais da literatura (a narrativa, a lírica e o drama), bem como em muitos dos seus respectivos géneros e subgéneros (como o conto de autor, ilustrado ou em forma(to) de álbum narrativo, por exemplo), ou como aqueles que apresentam uma configuração híbrida e de difícil tipificação, como sucede, por exemplo, com os abecedários e os numerários literários. Estes últimos, conquanto relativamente pontuais na edição preferencialmente vocacionada para os leitores mais novos, em especial no caso português, são reconhecidos como manifestações distintas, marcadas por características muito particulares (Salisbury, 2004).

Composições verbo-icónicas, frequentemente (mas nem sempre) do tipo literário, os numerários situam-se também no âmbito dos «concept books», assumindo aqui a acepção/designação de Carlson[313], e distinguem-se, cada vez mais, pela sua originalidade e sofisticação, evidenciando, inclusivamente, marcas gráficas que permitem a sua recepção por leitores com perfis e/ou competências de leitura muito diferenciados. Referimo-nos, por exemplo, aos volumes que se situam no âmbito do livro *pop-up* ou, até, da narrativa visual ou do álbum sem palavras.

A escassez de investigação académica desenvolvida em torno do objecto estético em questão, muito embora dificulte, em certa medida, a elaboração deste nosso estudo, reclama e desafia à problematização das origens deste tipo de formulação.

---

311 Por vontade expressa da autora, este texto encontra-se escrito segundo a antiga norma ortográfica.

312 Instituto de Educação – Universidade do Minho. E-mail: sara_silva@ie.uminho.pt

313 «a book intended for young children (i.e., under 5) that focuses on colors, shapes, sizes, number and counting, and the alphabet» (Carlson, s.d., p. 2).

Neste sentido, importa, pois, ter em conta que é assídua a presença da numeração em textos literários orais, por exemplo, em formas poético-líricas como as rimas em jogos[314]. Tenhamos como exemplo a rima seguinte, aliás, sobejamente conhecida:

> Fui à caixa / das bolachas / Tirei uma / Tirei duas / Tirei três / Tirei quatro / Tirei cinco / Tirei seis / Tirei sete / Tirei oito / Tirei nove / Tirei dez! /

As lengalengas (formulação tão do apreço infantil) são, pois, uma forma poético-lírica muitas vezes arquitectada a partir de uma sucessão de algarismos ordenados e colocados a rimar com vocábulos de outras categorias gramaticais. Tome-se como exemplo o seguinte texto («Um atum»), compilado por Luísa Ducla Soares, em *Mais Lengalengas* (Livros Horizonte, 2007):

> Um atum, / Dois bois, / Três Inês, / Quatro pato, / Cinco brinco, / Seis anéis, / Sete filete, / Oito biscoito, / Nove chove, / Dez lava os pés, / Onze os sinos de Mafra são de Bronze. (SOARES, 2007, p. 23).

Assim, tendo, em muitos casos, a literatura de preferencial recepção infanto-juvenil como matriz a literatura tradicional oral não será de desvalorizar a hipótese dos numerários serem herdeiros, também eles, desse «continente poético esquecido» a que se refere Maria José Costa (1992), no seu importante estudo precisamente sobre as rimas infantis.

Na poesia portuguesa para a infância, por exemplo, da autoria de autores tão reconhecidos como Eugénio de Andrade, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres ou João Pedro Mésseder, apenas para citar quatro exemplos, encontramos o recurso expressivo a sequências numéricas, a partir das quais o texto se estrutura. A este propósito, releiam-se os poemas

a) «1, 2, 3», patente em *Aquela Nuvem e Outras*, de Eugénio de Andrade

> Um, dois, três, /Lá vai outra vez / O gato maltês / A correr atrás / Da franga pedrês / Talvez a mordesse / Apenas no pé, / O sítio certo / Não sei bem qual é / (quatro, cinco, seis), / ou só lhe arranhasse / a ponta da crista, / e

[314] Carpenter e Prichard referem-se às "counting-out rhymes" como um jogo muito comum na infância e na selecção de participantes em actividades lúdicas (2005, p. 132).

> talvez nem isso, / seria só susto / ou nem sequer mesmo / foi susto nenhum, / sete, oito, nove, / para dez falta um (ANDRADE, 1999, p. 8)[315].

b) «Vamos Contar», que integra a obra *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca*, de Luísa Ducla Soares

> Um – O ladrão disparou: pum! / dois – roubou o cofre e depois / três – foi assaltar outra vez / quatro – uma artista de teatro / cinco – mas só lhe roubou um brinco / seis – porque veio o Sr. Reis / sete – empunhando um canivete / oito – o ladrão deu-lhe um biscoito / nove – dizendo «por favor prove» / dez – e fugiu a sete pés. (SOARES, 1990, p. 31).

c) «1, 2, 3, 4, 5, 6, 7», incluído em *Conversas Com Versos*, de Maria Alberta Menéres:

> Um campo de trigo / uma papoila aberta / um grilo meu amigo. // Duas gotas de chuva / Duas horas da tarde / Dois dedos de conversa. // Três bois a pastar / Três pássaros brancos / Como três nuvens mansas // Quatro montes ao longe / Quatro morangos perto / O riso em quatro fontes. // Cinco cinco crianças a rodar / Rodas de cinco em cinco / Cerejas nos olhos e cerejas no cinto. // Seis alcatruzes da nora / Seis burros de olhos vendados / Seis vezes seis são trinta e seis. / / Sete macacos e tu és um! / Nas botas de 7 léguas / Não vai macaco nenhum! (MENÉRES, 2005, pp. 40-41).

d) e *As Letras de Números Vestidas*, de João Pedro Mésseder, um álbum poético concebido a partir da associação das vinte e três letras do alfabeto a algarismos. Assim, a cada letra o poeta faz corresponder dois nomes próprios e um número. Veja-se, por exemplo, a estrofe correspondente à letra A:

> O A é de Ana e Anabela, / meninas vestem o 1 / só porque rima com rum / (que é bebida de piratas / que não se aconselha a nenhum). (MÉSSEDER, 2010, s./p.).

[315] Como lembra Costa, neste poema, Eugénio de Andrade alude ao jogo «Una, duna, tena, catena/ Cigalha, migalha, / Catrapis, catrapés, / Conta bem que são dez.» (COSTA, 1996, p. 29).

Estes quatro exemplos, alguns apenas, dos muitos que é possível encontrar na escrita poética para a infância, tornam evidente a recorrência dos algarismos e das sequências numéricas na produção literária vocacionada para os mais novos.

Análise do *corpus* textual:

Os "counting books" ou numerários (literários ou não) diferenciam-se dos álbuns poéticos ou dos textos poéticos construídos a partir de números contidos numa colectânea, em primeiro lugar, pelo seu carácter autónomo, ou seja, uma sequência de algarismos – quase sempre de 1 a 10 – serve de alicerce a um só volume, estruturado a partir do número, de uma ou várias palavras ou ilustrações a ele associadas. Em segundo lugar, nestes volumes e, em particular, naqueles por nós seleccionados, observa-se um notório investimento/cuidado gráfico/visual. Note-se que artistas tão reconhecidos como Satoshi Kitamura[316], Quentin Blake[317], Eric Carle[318], Kveta Pacovska ou Anthony Browne – duas obras destes últimos autores constam da selecção textual deste estudo – se dedicaram à composição de originais numerários literários.

O que acabámos de explicitar poderá ser constatado na nossa escolha textual, conjunto fixado por critérios como a diversidade verbo-icónica e a qualidade estética, e que compreende títulos de autoria estrangeira – como *Onze damas atrevidas*, de Xosé M. González (Kalandraka, 2002), *The utterly pointless counting book*, de Harriet Russell (Edizione Corraini, 2006), *Cinco*, de Antonio Rubio e Óscar Villán (Kalandraka, 2005), *Uno, Cinco, Muchos*, de Kveta Pacovska (Kókinos, 2010), *Cuenta animales*, de Petr Horácek (Editorial juventud, 2012), *Um Gorila*, de Anthony Browne (Kalandraka, 2012), *Números Pop-up. Del 0 al 20*, de David Hawcock (Bruño, 2015) e *Mam Oko na Liczby*, de Aleksandra Mizielinska e Daniel Mizielinska (wydawnictwodwieslostry, 2016) –, e de autoria portuguesa – como *1 2 3*, de Luísa Ducla Soares (Terramar, 2001) e *Um, dois, três, conta lá outra vez!*, de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2013). A estes numerários, juntaremos, ainda, a referência a outros exemplares, filiados na categoria do livro infantil ou do texto não literário, mas cuja composição artística merece uma referência, a saber: *Kipper ensina a contar*, de Mick Inkpen (Ambar, 2001), *1, 2, 3...*, de Tavi Algueró (ItsImagical, 2006), *Numbers* (*in The World of Eric Carle. Little Learning Library*), de Eric Carle (Puffin, 2009), e *Numbers*, de Beatrix Potter (*in Peter Rabbit My First Little Library*) (Frederick Warne, 2011).

316 Cf. *When sheep cannot sleep* (Square Fish, 1988).
317 Cf. *Ten Frogs/Dix Grenouilles* (Anova Books, 2008).
318 Cf. *1, 2, 3 To the zoo* (Puffin books, 1990).

Procederemos à leitura e interpretação destas obras, a partir de técnicas de análise textuais, para, assim, concluir acerca das estratégias discursivas (verbais e ilustrativas) e/ou mecanismos retórico-estilísticos mais relevantes dos "counting books" ou numerários literários.

2.1 Comecemos pela análise de **volumes de autoria estrangeira**. Seleccionámos, como mencionámos, um total de 8 obras (apenas duas, a de Xosé M. González e a de Anthony Browne, se encontram editadas em língua portuguesa): *Onze damas atrevidas*, de Xosé M. González (Kalandraka, 2002), *The utterly pointless counting book*, de Harriet Russell (Edizione Corraini, 2006), *Cinco*, de Antonio Rubio e Óscar Villán (Kalandraka, 2005), *Uno, Cinco, Muchos*, de Kveta Pacovska (Kókinos, 2010), *Cuenta animales*, de Petr Horácek (Editorial juventud, 2012), *Um Gorila*, de Anthony Browne (Kalandraka, 2012), *Números Pop-up*, de David Hawcock (Bruño, 2015) e *Mam Oko na Liczby*, de Aleksandra Mizielinska e Daniel Mizielinska (Wydawnictwodwieslostry, 2016).

Um apontamento prévio para assinalar o facto de, neste conjunto, se integrarem volumes textual, visual e graficamente muito diversos. Ainda que todos situados no domínio do álbum, a verdade é que, em alguns deles, se observa uma opção pelo formato livro-concertina e pelo livro *pop-up*, por exemplo, enquanto noutros a proximidade com o álbum poético é notória.

2.1.1 Numerários-álbuns/literários

a) O álbum ***Onze damas atrevidas***, com texto de Xosé M. González (Kalandraka, 2002) e ilustrações de Helle Thomassen, assenta na recriação de uma forma poético-lírica da tradição oral e das rimas infantis, vindo, assim, testemunhar o que mencionámos nas considerações iniciais deste estudo. As personagens que o título introduz, percorrendo locais distintos (Fez, Rússia, São Vicente, etc.) e vivendo situações variadas (por exemplo, perder-se no deserto, ficar tostada ao sol, ser levada pelo vento, etc.), vão desaparecendo sucessivamente, uma a uma – eram onze e acabaram reduzidas apenas a uma – ao longo do texto. Narrativa em verso que recorre ao jogo da subtracção e à estratégia da gradação decrescente, bem como à repetição e ao paralelismo de construção, aliás, facilitadoras da memorização e, em última instância, representando um importante estímulo para que o leitor/ouvinte se "intrometa" ou "participe" no texto, esta obra destaca-se também pelo humor, em larga medida, sustentado pelas próprias ilustrações.

b) ***The utterly pointless counting book***, de Harriet Russell (Edizione Corraini, 2006), é um livro-concertina de dimensão reduzida e com uma divulgação e difusão comercial bastante diminuta. Duplamente impresso (ou seja, nas duas partes do papel), o texto verbal,

bastante contido, introduz informações acerca dos elementos e espaços recriados, jogando, muitas vezes, com as primeiras percepções ou com as expectativas do leitor. O forte sentido lúdico, substancialmente decorrente do contraponto entre as palavras e as ilustrações, materializa-se, por exemplo, na afirmação da incapacidade do receptor ver verdadeiramente o que cada ilustração esconde, como sucede na composição referente ao número 2 e no registo parentético que aí surge – «2 Apples in the road (but you can only see one of them)» –, bem como ao número 7 – «7 seven snails moving so fast that you can't see them». O *nonsense* é, aqui, muito relevante, como se pode constatar, por exemplo, na composição referente ao número 10 – «10 cakes have been eaten», inscrição acompanhada de um prato vazio.

c) Antonio Rubio e Óscar Villán assinam ***Cinco*** (Kalandraka, 2005), livro cartonado, visivelmente económico tanto do ponto de vista verbal como no que diz respeito à sua composição visual, distingue-se pelo facto de apenas textualizar uma numeração de um a cinco. Cada dupla página apresenta, no lado ímpar, o grafismo do algarismo, este também ilustrado com olhos e boca (um sorriso), e, no lado par um elemento distinto. A acumulação de elementos e de vocábulos nominais, bem como a sua repetição/retoma estrutura o relato, havendo, no desfecho, um detalhe inovador: a introdução da forma verbal "brinco" associada a uma figura humana. Simples e de fácil memorização, este volume integra a colecção «do berce á lúa", informação paratextual que permite deduzir o perfil do seu destinatário preferencial.

d) A artista checa Kveta Pacovska é a autora de ***Uno, Cinco, Muchos*** (Kókinos, 2010), um dos mais sofisticados numerários de que damos conta. Trata-se de um volume cuidadosamente publicado, numa edição em papel de alta gramagem, que faz sobressair a força cromática da composição visual da obra. No estilo que lhe é característico, a autora apresenta um álbum motivado pelos algarismos cuja originalidade reside na conjugação expressiva e estratégias diversas. A inclusão de orifícios ou recortes em certas páginas, janelas ou abas para levantar e espreitar e um papel espelhado, por exemplo, associadas a um texto verbal inscrito em lugares distintos das páginas e que apela directamente à atenção do leitor – «cuántos: contemos, a ver...» e também à sua acção física sobre o livro, bem como a um conjunto de ilustrações compostas em técnica mista (desenho, pintura, colagem, etc.) e com uma paleta de cores muito contrastivas, captam a atenção do pequeno leitor que, assim, a partir de uma leitura ostensivamente lúdica, contactará com os números.

e) Do artista também de nacionalidade checa Petr Horácek ***Cuenta animales*** (Editorial juventud, 2012) é construído a partir do recurso à articulação de técnicas gráficas como a dobragem e o *pop-up*, conjugadas com uma composição ilustrativa em tons fortes e

contrastivos. A sequencialização numérica assenta, pois, na apresentação, em primeiro lugar, de um animal ou de um conjunto de animais, mencionado a partir de uma referência qualificativa (adejctivo), e, em segundo lugar, reclamando a acção ou o gesto do leitor, de informação visual escondida que consiste na representação visual de cada número, a partir da sua transfiguração no animal já introduzido. Veja-se, a título exemplificativo, a apelativa sequência com que fecha o livro: «Diez peces nadadores», inscrição à qual se junta um grupo de dez peixes diversos e, ainda, uma badana para levantar que integra um *pop-up* do número em questão, representando um peixe.

f) O álbum ***Um Gorila***, de Anthony Browne (Kalandraka, 2012), retomando uma das figuras mais assíduas das composições estéticas deste artista britânico, apresenta-se, desde a capa, como um «livro para aprender a contar». A sua configuração ideotemática supera, porém, a simples textualização e ilustração dos algarismos. Na verdade, a sequencialização numérica de 1 a 10, assente na associação de cada um dos algarismos a uma espécie de primata – «1 Gorila, 2 Orangotangos, 3 Chimpanzés (...)» –, é concluída com a menção (e a recordação) de que, afinal, a origem do autor (que se autorretrata) e a de todos os seres humanos é comum: «Todos primatas. Todos uma família. Todos a minha família... E a tua!». A sofisticada composição ilustrativa do volume, que se demarca pela força e brilho cromáticos, bem como pelos detalhes e pelo cuidado na representação das expressões faciais, por exemplo, possibilitam a leitura desta obra também como um jogo de semelhanças e diferenças, a partir da representação de várias famílias e de uma família comum a que todos pertencemos. Não deixa de ser interessante que, além do facto de explicitamente se pretender promover uma numeracia precoce, se deixa implícita uma importante mensagem ecológica, de protecção do ambiente.

g) Em ***Números Pop-up Del 0 al 20***, (Bruño, 2015), como o título sugere, o seu autor, David Hawcock, opta por uma apresentação que se distingue pelo facto da imagem do número se soltar ou saltar da página. Construção de papel muito atractiva, esta obra provoca a surpresa no leitor que, assim, vê os algarismos em volume e mais próximos do seu olhar. Situando-se, pois, no espaço entre a leitura visual e linguística e a situação lúdica, este volume apresenta os algarismos a partir da conjugação de códigos visuais e linguísticos e do convite a ler pluralmente imagens sucessivas de números em *pop-up* às quais se associam os nomes de cada um deles (palavras) e, ainda, outros elementos visuais em quantidade correspondente, ou seja, ao número 1 junta-se a palavra "uno" e, ainda, a imagem de um tractor. Note-se que esta obra se desvia do modelo mais comum, quer pela própria opção pelo *pop-up*, quer por contemplar a apresentação dos números de 1 a 20 e não, como habitualmente, de 1 a 10.

h) Uma revisitação rápida, ainda, de um volume de autoria polaca ***Mam Oko na Liczby*** [*Eu tenho o(s) olho(s) nos números*], dos artistas gráficos Aleksandra Mizielinska e Daniel Mizielinska (Wydawnictwodwieslostry, 2016). Cartonada e resistente, esta obra é composta por um conjunto visual de dez páginas duplas, todas com um algarismo colocado no topo superior esquerdo. Distingue-se como uma narrativa ou uma sequência de pequenos quadros narrativos visual/visuais ou um texto mudo que propicia um interessante exercício de observação. As ilustrações, cromaticamente distintas em cada uma das páginas, introduzem uma pluralidade de elementos ou pormenores que apenas um leitor atento e sem pressas é capaz de descobrir. O objectivo/convite reside, pois, em contar e encontrar as personagens (quase todas animais, mas não apenas, porque há alguns seres maravilhosos ou fantásticos, como três marcianos verdes ou um dragão) que se encontram recriadas no número "certo" fixado para cada uma das ilustrações ou para cada um dos cenários escolhidos (por exemplo, uma floresta, um aeroporto, uma casa, o espaço, etc.).

2.1.2 Numerários que decorrem de uma matriz literária

Neste domínio – dos numerários de autoria estrangeira –, cumpre salientar a edição de alguns títulos que **decorrem de uma obra literária considerada clássica da literatura para a infância** e que, retomando desta alguns signos ou elementos distintivos e/ou identificativos, a recriam, incluíndo algarismos tratados esteticamente. Ao nosso *corpus* textual, juntámos, pois, dois títulos que atestam o que vimos de anunciar.

São dois exemplos apenas:

Números (Kalandraka, 2014), que, com autoria de Antonio Rubio, retoma a célebre obra *Frederico*, de Leo Lionni, originalmente publicada em 1963; e *O primeiro livro de contar do Elmer* (Nuvem de Letras, 2015), de David Mckee, no qual se mobiliza a figura do conhecido protagonista – um elefante "patchwork" – e dos seus amigos, figuras patentes nos vários volumes cuja edição se iniciou em 1989 e se encontram publicados em mais de 20 línguas.

a) O primeiro volume – ***Números*** – apresenta-se numa edição cartonada e em formato reduzido e estrutura-se a partir da valorização sucessiva e gradativa das personagens principais da já referida narrativa-matriz, assinada por Leo Lionni. Assim, abre-se o relato com uma ilustração que representa um ratinho e o algarismo um, seguida da afirmação: «Um ratiño só é algo chorón». A esta junta-se a representação visual de dois ratinhos juntos e do número 2, adicionando-se a afirmação «Se dous están xuntos é moito mellor». A obra compõe-se, assim, de sequências como as que vimos de referir, a partir, portanto, de estrutura repetitiva, até ao número 10 e com a afirmação: «E para acabar o conto, dez ratiños e uma

foto.». Nota-se uma evidente simplicidade lexical e técnico-compositiva, além de um tom apelativo, procurando-se envolver o destinatário extratextual na contagem numérica: «E se queres contar moito, conta sete... E depois, oito.»

b) ***O primeiro livro de contar do Elmer***, igualmente em formato relativamente reduzido e impresso em papel resistente/cartonado, abre com o seu herói, o número um, portanto – «Um elmer a sorrir.» –, e avança com uma sucessão de nove sequências, que integram a referência a animais distintos todos recriados positivamente, com um sorriso, por exemplo: a dançar, a saltar, a cantar, entre outros. As ilustrações, cromaticamente fortes e bastante expressivas, dominam a publicação. Integrando animais de espécies diversas, representados no número de exemplares que se quer introduzir, convidam à observação, contagem ou enumeração.

c) Além deste tipo de obras, inspiradas, como mencionámos, em textos literários já existentes e de autoria reconhecida, assinale-se, ainda, a publicação de um outro volume, ***Kipper ensina a contar*** (Ambar, 2001), da autoria do reconhecido autor britânico Mick Inkpen, uma obra que, integrando uma série de quatro "livros de conceitos" – *Kipper ensina os opostos, Kipper ensina o tempo, Kipper ensina as cores* –, propõe uma revisitação do herói quer dos cerca de 30 volumes, mundialmente divulgados, traduzidos em mais de 20 línguas e premiados, quer da própria série televisiva de animação – aliás, galardoada com o prémio BAFTA. Este numerário não literário, no qual se articulam o registo do algarismo e a sua escrita por extenso com a representação visual do protagonista, contracenando com os seus companheiros habituais (hamsters, galinhas, ouriços-cacheiros, etc.), sempre bem dispostos, poderá favorecer a aprendizagem dos algarismos e da sua contagem, se atendermos ao facto de aqui se recuperar uma personagem que a criança leitora já conhece de outros meios/contextos.

2.1.3 Numerários estrangeiros (não ficcionais)

Uma referência, ainda, a um conjunto de numerários que, embora não possam situar-se no domínio do literário, evidenciam uma estimulante configuração verbo-icónica. Esta categoria dos **numerários não literários ou não ficcionais** – adoptemos, pois, esta designação – inclui pequenos volumes que, não raras vezes, possuem como hipotexto um clássico da literatura, embora estas recriações, como sugerimos, não ostentem características do texto literário.

Tomemos apenas como exemplo duas obras:

a) ***Numbers***, incluído na *Little Learning Library – The world of Eric Carle*, um pequeno volume cartonado, apresenta os algarismos de um a dez a partir da recuperação de

elementos dos álbuns narrativos de Eric Carle. Note-se, por exemplo, que o urso que ilustra o número um e que surge "legendado" através da inscrição "one bear" é uma das personagens do volume *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?* (Puffin Books, 1996).

b) Um volume homónimo integra a colecção *Peter Rabbit My First Library*. Em ***Numbers***, revisitamos visualmente algumas das principais personagens e de alguns elementos dos cenários da série de livros criada por Beatrix Potter e inaugurada com *A História do Pedrito Coelho*. Veja-se, por exemplo, que o número dois surge visualmente representado por dois coelhos que conseguimos identificar como as irmãs do herói, Pedrito Coelho.

Desta feita, sendo, como mencionámos, numerários não literários ou não ficcionais, estes dois pequenos volumes abrem a possibilidade de contacto, porque poderão despertar a curiosidade, com obras assinadas por dois autores de referência da literatura de potencial recepção infantil.

Diverso é ***1,2,3...*** de Isabel Martinéz e Tavi Algueró (itsmagical, 2006), um volume cartonado comercializado pela conhecida loja de brinquedos espanhola Imaginarium. Neste caso, opta-se por uma sequência numérica de 1 a 9 e por conjugar apenas e sucessivamente o registo visual do algarismo e um animal ou animais correspondentes em quantidade. A opção pela variação cromática resulta numa construção apelativa que, associada ao facto da representação visual dos animais se pautar pelo humor subtil, poderá prender o olhar do pequeno leitor.

Volumes de autoria portuguesa

Contrariamente ao que se constata em outras latitudes, **a edição de autoria portuguesa de numerários** é visivelmente escassa. Seleccionámos, assim, duas obras apenas: *1, 2, 3*, de Luísa Ducla Sores, e *1, 2 ,3, Conta Lá Outra Vez!*, de Danuta Wojciechowska.

a) Luísa Ducla Soares, em ***1, 2, 3*** (Terramar, 2001), optando por apresentar consecutivamente os algarismos de zero a doze em quadras rimadas (geralmente, em rima cruzada ou emparelhada), apela à aprendizagem, intenção consubstanciada, ao longo da obra, em diversas marcas de proximidade com o leitor / ouvinte, de que são exemplo as muitas interrogações e o discurso quase sempre em primeira pessoa.

Aliás, é logo na quadra de abertura – «Quantos dedos há na mão? / Quantos balões há no ar? / Ai, o menino não sabe? / Venha comigo contar.» (Soares, 2001: 2) –, que o convite é efectuado, estabelecendo-se um "pacto" entre o sujeito de enunciação, identificado quase com um mestre, e o receptor que, colaborante e consciente da necessidade de aprender a contar, é levado pela mão na contagem de elementos diversos que povoam o seu mundo.

A apresentação dos vários números é feita através do recurso ou da evocação de traços particulares de animais conhecidos da criança – por exemplo, o número zero aparece associado ao facto da galinha não ter dentes e o número quatro às patas do cão e do burro –, de momentos próprios de um contexto familiar – as cinco velas do bolo de aniversário –, de actividades – o triciclo (para o número três) ou a equipa de futebol (para o onze) – e/ou gostos muito caros aos mais pequenos – por exemplo, os sete sabores dos gelados.

As ilustrações de Pedro Leitão, de dimensão considerável (aspecto que parece corroborar a ideia de um destinatário preferencial em idade pré-escolar), permitem uma leitura em paralelo, favorecendo o exercício de decifração também visual. Cada quadra, centrada num determinado algarismo, é acompanhada não só de imagens correspondentes ao que é sugerido pelos versos, mas também da representação, por exemplo, de um comboio cujas carruagens vão aumentando à medida que a contagem também vai avançando[319]. As ideias de sequencialização e de gradação crescente surgem, pois, reiteradas pelas ilustrações.

b) Em ***Um, dois, três, conta lá outra vez!*** (Caminho, 2013), primeira obra integralmente escrita e ilustrada por Danuta, os números são matéria recriada também de uma forma particularmente estimulante.

A partir de um discurso verbal que se distingue pela recuperação de um esquema de apresentação tradicional como é, de facto, a sequência numérica (de um a dez), como mencionámos, comum a vários textos pertencentes ao universo do património literário oral, em concreto às rimas infantis, e pela sua associação a um conjunto de outras estratégias no domínio da composição gráfica e da ilustração, Danuta oferece aos seus leitores uma obra na qual arte e ciência, real e onírico, objectivo e subjectivo, material e imaterial surgem originalmente conjugados.

Convida-se a contar, como num jogo, de um até dez, em português, inglês, espanhol, francês, alemão e mandarim e a ler curtas/rápidas explicações sobre os algarismos, breves segmentos textuais, de carácter informativo, acerca de aspectos gerais da vida e da natureza («Quantos meses estiveste na barriga da tua mãe?)»), das flores («O lírio tem seis pétalas: dois conjuntos de três»), dos animais («Os bichos de quatro patas são quadrúpedes»), das histórias («As histórias têm três partes: princípio, meio e fim»), da geometria (por exemplo, «Um triângulo tem três lados, três ângulos e três pontas»), da simbologia («O sete é um número mágico»), entre outros. Esta é, pois, uma "colecção" de informações, muitas delas

[319] Há, ainda, outros elementos visuais que aparecem esporadicamente e de forma recorrente de acordo com as sugestões temáticas do texto, como é o caso da ilustração acerca da quadra dedicada ao número oito, na qual aparece, além do comboio com oito carruagens e da figura, meia terrestre meia aquática, que surge em todas as páginas do livro, um caranguejo, ou melhor oito caranguejos, em sítios mais ou menos detectáveis.

de pormenor e a reclamarem um olhar atento sobre as "coisas pequenas", que despertam a curiosidade e ajudam a conhecer/conceber melhor o mundo.

Cada algarismo é tratado separadamente, sendo revisitado visualmente, numa dimensão considerável, a ocupar a totalidade de uma página, e a partir do recurso a cores fortes e contrastantes e, por exemplo, à sobreposição/intersecção de formas, que acentuam a feição imaginativa do discurso. No estilo que lhe é próprio, Danuta, combinando tons de laranja, vermelho, amarelo e azul, cruza dimensões e sugere, por exemplo, acções, gestos e posições improváveis. De cada número re(a)presenta-se, de forma mais ou menos explícita, como sugerimos, alguns dos seus sentidos próprios, certas simbologias especiais e, até, histórias únicas com ele relacionadas, como são os casos dos porquinhos, "escondidos" no três, ou dos anões, guardados no sete. Depois, junta-se, ainda, uma interessante secção que engloba: «Mais números…» (por exemplo, o zero), «Para que servem os números?», operações aritméticas e «Algumas formas de escrever números…». Ludicidade, "desconstrução", desformalização e, muito especialmente, polissemia são, assim, traços que diferenciam *Um, dois, três, conta lá outra vez!*, como, aliás, também distinguem um outro livro anterior, «irmão» deste, como o apelida Danuta, *O que se vê no ABC* (Caminho, 2008).

Considerações finais

Da reflexão que concretizámos conclui-se, assim, que os numerários, herdeiros talvez de uma especial formulação literária que remonta à oratura e, por exemplo, às rimas em jogos, pela sua especial configuração, podem desempenhar uma importante função no desenvolvimento de uma numeracia precoce, tal como, aliás, se constata relativamente aos abecedários[320] (Salisbury, 2004) e ao seu papel no desenvolvimento literácito. Estes livros proporcionam à criança o tempo e o espaço para aprender os números, bem como instrumentos muito significativos para desenvolver, por exemplo, a compreensão necessária para a resolução de problemas. Estimulados por estas obras, reutilizáveis em contextos diversificados, os leitores infantis poderão usar a linguagem matemática e falar verdadeiramente de matemática, uma vez que se sentirão envolvidos e entusiasmados com materiais para descobrir, observar, manipular ou mover. A interacção entre registos e de forma(to)s ou a articulação da palavra, da ilustração e de outros mecanismos gráficos expande as possibilidades de aprendizagem, de consolidação e, até, de ampliação de certos conceitos. Estes livros ou estes álbuns que ajudam a aprender a contar (mas não apenas)

[320] Não deixa de ser curioso o facto de Duran (2002) se referir aos abecedários e aos silabários e de omitir a menção aos numerários, na medida em que estes dois objectos acabam por cumprir funções semelhantes com pré-leitores.

integram o tipo de edições que, regra geral, os pais, por exemplo, primeiro adquirem ou compram e, por isso, poderão representar um significativo elo de ligação família-escola. Colocando a criança leitora em contacto com objectos visualmente estimulantes relacionados com os números, tratados imaginativamente, proporciona-se um convívio especial com livros, nos quais se reúnem o exacto e o livre, o objectivo e o subjectivo, ou a ciência e a arte, propostas que, na verdade, materializam uma forma valiosa de educação, porque «os numerários são mais do que números»[321].

Referências bibliográficas:

1. Bibliografia activa:

1.1 Obras analisadas

Algueró, T. (2006). *1, 2, 3....* Zaragoza: Itsimagical.

Browne, A. (2012). *Um Gorila*. Matosinhos: Kalandraka.

Carle, E. (2009). *Numbers* (*The World of Eric Carle. Little Learning Library*). London: Puffin Books.

Hawcock, D. (2016). *Números Pop-up. Del 0 al 20*. Madrid: Bruño.

Horácek, P. (2012). *Cuenta animales*. Barcelona: Editorial Juventud

Inkpen, M. (2001). *Kipper ensina a contar*. Porto: Ambar.

Lionni, L. e Rubio, A. (2014). *Números*. Pontevedra: Kalandraka.

Mckee, D. (2015). *O Primeiro Livro de Contar do Elmer*. Lisboa: Nuvem de Letras.

Mizielinska, A. e Mizielinska, D. (2016). *Mam oko na liczby*. Varsóvia: Wydawnictwodwieslostry.

Oli (Xosé M. González) e Thomassen, H. (2002). *Onze damas atrevidas*. Matosinhos: Kalandraka.

Pacovska, K. (2010). *Uno, cinco, muchos*. Madrid: Kokinos.

Potter, B. (2011). *Numbers (Peter Rabbit. My first little library*). Londres: Penguin Books.

Russel, H. (2006). *The Utterly pointless counting book*. S./.l.: Ediciones Corraine.

Soares, L. D. (2001). *1, 2, 3*. Lisboa: Terramar (ilustrações de Pedro Leitão).

Wojciechowska, D. (2013). *Um, dois, três, conta lá outra vez!*. Alfragide: Caminho.

1.2 Outras obras

Andrade, E. de (1999). *Aquela Nuvem e Outras*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de Alfredo Martins) (8ª ed.).

Menéres, M. A. (2005). *Conversas Com Versos*. Porto: Asa (ilustrações de Rui Castro).

[321] Cf. Expressão titular da obra de Patricia L Roberts: *Counting Books are more than numbers*: *an annotated action bibliography.*

Mésseder, J. P. (2010). *As Letras de Números Vestidas*. Porto: Trampolim (ilustrações de Marta Madureira).

Soares, L. D. (1990). *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca*. Lisboa: Teorema.

Soares, L. D. (2007). *Mais Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte (ilustrações de Sofia Castro).

2. Bibliografia passiva:

Carlson, A. (s./d.): Concept books and young children - disponível em http://comminfo.rutgers.edu/professional-development/childlit/books/CARLSON.pdf (consultado no dia 12 de Julho de 2016)

Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. J. (1996). «A poesia como jogo» *in Poesia*. Colec. «Uma Pequenina Luz Bruxuleante»/2. Porto: Civilização, pp. 60-67.

Carpenter, H. e Prichard, M. (2005). *The Oxford Companion to Chidren's Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Duran, T. (2002). *Leer antes de ler*. Madrid: Anaya.

Roberts, P. L. (1990). *Counting books are more than numbers: an annotated action bibliography*. Hamden: CT: Shoestring Press.

Salisbury, M. (2004). *Illustrating Children's Books*. New York: Barron's.

Zeece, P. D. (1996). «ABC and 123: alphabet and counting books» *in Early Childhood Education Journal*. Vol. 23, Nº3. pp. 159-162.

CINEMA NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EXPLORAÇÃO ESTÉTICA DE FILMES POR EDUCADORES

Elaine Simões Romual Rebeca[322]

Introdução

Os verdadeiros analfabetos são
os que aprenderam
a ler e não leem.
Mário Quintana (200-).

A arte do cinema! Arte do cinema? Muitos podem questionar, pois encarar uma diversão como arte não é o consenso de muitos. A arte sensibiliza seus leitores. Leitores? Sim, leitores. Uma arte precisa ser lida, sentida, analisada e por mais indiferente que um indivíduo possa ser, ele se sensibilizará. Mas de que forma?

Uma música, por exemplo, pode interferir nas emoções, pode restaurar velhos sentimentos, despertar outros, valorizar conhecimentos e muitos outros sentimentos que não podemos descrever em algumas linhas. O que pode despertar nossos sentidos? Pode ser a composição, ou a sua letra, ou o som, ou o toque de alguns instrumentos, ou, até mesmo, a época em que canção fazia sucesso, ou o fato de ela ter marcado, de alguma forma, o leitor ouvinte.

Imagine o que pode fazer a leitura de um livro, a leitura de obras de artes (pinturas, esculturas, etc.), ou de um filme. O que une tudo isso? A função estética, ou seja, a concepção de que a arte não tem um fim prático, utilitário, mas existe para promover a contemplação que sensibiliza, emociona e modifica a percepção do leitor acerca do contexto em que está inserido.

A arte possibilita que o indivíduo se coloque em outra situação no real, pode recriar a vida, permitindo adentrar no campo do imaginário. No quotidiano, depara-se com a arte do cinema, um envolvente conjunto de imagens, movimentos, diálogos, cores, elementos

[322] Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. (SC-BR), Graduada em Pedagogia. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Itajaí (SC-BR). E-mail: elainerebeca43@yahoo.com.br

que sensibilizam e fazem emergir sentimentos que podem provocar o repensar de conceitos ou aflorar novos. No entanto, encarar o cinema como arte na Educação de Infância é o grande desafio, por isso discuti-lo como arte é algo necessário nesse território.

O filme exige um olhar estético. Há muito a se observar nele além de seu enredo e de sua temática. Há elementos como a aproximação da câmera de determinado objeto, colocando-o em primeiro plano, ou ainda recursos de sonoplastia que são fundamentais para a produção dos sentidos. O filme é uma arte que dialoga com várias outras. A escolha por determinados recursos cinematográficos permite a produção de vários sentimentos como: alegria, paz, ternura, amargura, estranhamento, etc., que se harmonizam ou se mantém em posição para criar um conflito no leitor interferindo em seu crescimento social, emocional e cognitivo.

Centro minha discussão, portanto, no estatuto do cinema como arte, comentando suas propriedades estéticas. Busco apresentar a importância do educador de infância (ou todos os profissionais da Educação, do educador de infância ao professor universitário) em seu quotidiano profissional lidar com o cinema não apenas como estratégia de ensino, mas, principalmente, como um objeto que auxilia na formação estética das crianças (ou de todos os envolvidos, alunos e professores que se deixam afetar pela arte). Por isso, investigo quais os critérios que contribuem para a compreensão estética do cinema no contexto escolar.

Essa temática é pertinente para a Educação, porque lidar com o cinema é lidar com a arte, a cultura e com a linguagem. Partimos do pressuposto de que a arte no quotidiano profissional possibilita a todos relacionarem-se melhor consigo mesmo, com o outro e com o mundo, colaborando para o processo de humanização do homem. Dessa forma, o cinema extrapola o conceito de projeção e ampliação de um conjunto de imagens e sons em movimento, de registro cultural reproduzido ou recriado em uma época, pois ele pode, também, sensibilizar e colaborar para que todos os afetados por esta arte possam ressignificar e reestruturar seu meio.

A percepção comum é um ato singular dos seres humanos, envolve os sentidos pela relação direta com o objeto. No caso de filmes, envolve-se com tudo que há por trás do *"Luz, Câmera, Ação"*, ou seja, imagens, movimento, sons, palavras, roteiro, um conjunto de elementos que são combinados para aguçar nossa sensibilidade, que ocasiona uma experiência única que se entrelaça com nossas compreensões anteriores, resultando em novas que podem fazer a diferença na sociedade a qual o sujeito está inserido, seja esta o quotidiano escolar ou não.

Compreender como se dá esse processo pode levar a perceber a importância da arte

na escola como elemento formativo e humanizador. Trabalhar com o filme como arte, respeitando suas categorias estéticas, não é nada fácil, exige tanto do educando quanto do educador compreender como se manifesta o estético nos filmes, além de exigir de ambos a apreciação do filme como obra de arte. Um filme pode ensinar muito além dos conteúdos explícitos e implícitos, pois "mexe" com a sensibilidade. A compreensão do filme como objeto estético não se opõe ao seu uso didático, mas amplia suas possibilidades de uso e fruição.

Este texto, assim, propõe identificar um conjunto de critérios para uso estético de filmes no quotidiano profissional (do educador de infância ao professor universitário) contribuindo para uma compreensão mais ampla do cinema. Em busca de uma melhor compreensão do leitor, abordaremos o assunto pela análise de textos principalmente dos seguintes autores: Peixoto (2003), Teixeira e Lopes (2008) e Neitzel (2009), que tratam sobre a arte, o cinema na escola e a intertextualidade.

O filme em sala de aula: proposições para sua exploração estética

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que eu nunca tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
Alberto Caeiro[323]

Alberto Caeiro (2011, poema II), nesses versos, permite-nos pensar sobre a importância do olhar que destinamos ao que está ao nosso redor, em todas as direções. Um olhar que se abre para o novo, a cada movimento, rejuvenescendo nossa forma de perceber o mundo. Esse treino do olhar amplia nossa percepção e, por meio dela, descobrimos um

[323] Alberto Caieiro, chamado de "O Mestre", é um dos heterônimos de Fernando Pessoa.

universo sempre “amanhecente”, um mundo com frescor e livre dos hábitos do cotidiano. É com esse olhar que queremos discutir o filme no quotidiano escolar, em uma perspectiva que o percebe como um elemento essencial na educação estética do ser humano. Segundo Rubem Alves (200-), a primeira função da educação é ensinar a ver, e com a intenção de colocar uma lupa sobre o assunto buscamos enxergar o filme como uma possibilidade de Educação Estética, na concepção compreendida por Duarte Jr. (2001).

Uma ideia de senso comum é de que o filme é uma excelente estratégia de ensino. Essa é a ideia que vimos procurando desacomodar quando nos lançamos no desafio, já semeado por Teixeira e Lopes (2008), de que o filme sendo uma arte, portanto sem fins utilitários, pode ser empregado no ambiente escolar para fins estéticos. Quando pensamos em assistir a um filme, logo nos envolvemos ou com sua temática ou seu roteiro. Mas o ato de assistir a um filme pode ocasionar experiências sensíveis que levam à formação estética.

A palavra estética vem do grego *aisthesis* e, hoje, ela adquire um significado diferente daquele atribuído pelos gregos, que é relacionado ao belo. Hoje estética está relacionada à “sensação”, à “percepção sensível” (VÁZQUEZ, 1999, p. 8), um conceito cunhado por Baumgarten, que apresentou uma concepção de estética relacionada a percepções sensíveis.

O filme é um produto artístico e, como tal, possui uma função que não é apenas de transmitir informações por meio de seu enredo. O cineasta faz escolhas que dependem de sua intenção e, principalmente, de sua concepção de cinema. Se o filme é pensado como um objeto de arte, suas características estéticas serão ressaltadas.

Tendo em vista as pesquisas de Teixeira e Lopes (2008), optamos por não focar na “escolarização” ou na “didatização” do cinema. Não negamos a existência dessa possibilidade, mas demarcamos de que lugar falamos. O cinema no quotidiano escolar tem uma importância que se justifica por si só, para ser apreciado como arte, entendendo-o para além de suas potencialidades didático-pedagógicas.

A arte é uma das formas de o homem manter relações com seus pares e com o mundo por meio de vários elementos, seja o cinema, seja a literatura, etc. Ao ter acesso a esses bens imateriais, o homem passa a construir uma relação estética com esses bens, o que implica a apreciação do objeto como arte. Segundo Vázquez (1999, p. 94), para que se estabeleça uma relação estética entre obra e fruidor é necessário que a “atenção do espectador se desloque para sua forma sensível”. A relação estética é uma forma muito particular do ser humano. A percepção do sensível está atrelada à forma como o leitor/espectador recebe a obra, o que depende muito de suas bases históricas.

Arroyo (2008) argumenta que a arte do filme pode propor novas maneiras de ver e sentir. Esse outro olhar apresenta uma das formas de humanizar. Trata-se de pensar o filme

como arte, de percebê-lo como um recurso, não apenas de disparador de discussões temáticas, mas também como uma linguagem que pode "nos contaminar, levando a outras formas de ver, sentir e ler" a realidade que nos cerca, não só influenciados por nossa identidade cultural, mas nos acrescentando o novo, o refrescante, ou o que incomoda e leva a querer saber mais para nos desacomodar.

Teixeira e Lopes afirmam,

> [...] o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Uma idéia histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como a ressignificamos e expressamos. (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 10).

Quando se desfruta desta arte, **o cinema,** há possibilidades de uma experiência estética, ou seja, de se entranhar na obra deixando todas as emoções revelarem- se, muitas vezes buscando no âmago da obra seu sentido, relacionando-o, assim, com a experiência que cada um possui, podendo-se, dessa forma, escoar uma discussão temática, mesmo que se acredite que o filme seja uma estratégia de ensino. Contudo, tornar o filme apenas uma estratégia de ensino é reduzir demais sua função estética e criativa, conforme apontam Teixeira e Lopes ao declararem que o cinema permite a experiência estética "[...] porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humana" (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 11).

O leitor poderia questionar sobre as razões que levaria um educador a explorar o filme pelo viés do estético. Arroyo (2008) aponta que a estética faz parte do ser humano e que ela está ligada ao quotidiano escolar, pois é a arte de nos constituir humanos, devido a todo este universo de representações e percepções. Essa abordagem exige que o educador compreenda o filme dessa forma, saboreie suas características artísticas para que o educando possa saboreá-lo também.

O ofício do professor é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização (ARROYO, 2008). A arte de ensinar e aprender traz consigo cuidados, sensibilidades, ternuras e finos tratos, e o cinema é uma das artes que pode auxiliar a refinar a atuação do professor.

O ofício de ensinar é uma das artes humanas mais antigas no processo de

humanização e devemos nos deixar contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade para não nos tornarmos reféns de uma única linguagem e leitura. A arte fílmica é uma das formas de nos sensibilizar, uma linguagem cultural que proporciona outros entendimentos. "Abrir a escola à cultura é abrir-nos às múltiplas linguagens estéticas. " (ARROYO, 2008, p. 128). Por meio da arte podemos nos conhecer melhor como docentes, "abrir-nos educandos (as) e educadores (as) à pluralidade dos jogos de linguagem e à multiplicidade de vozes pode ser uma didática de abertura a uma compreensão mais rica da realidade" (ARROYO, 2008, p. 129).

O filme como objeto estético: em busca de alguns critérios para sua análise estética

Considerando toda essa discussão acerca do filme como objeto estético, tem-se como propósito identificar um conjunto de critérios para uso estético de filmes no quotidiano profissional (do educador de infância ao professor universitário) contribuindo para uma compreensão mais ampla do cinema.

Com base no estudo de Teixeira e Lopes (2008), os seguintes critérios estéticos foram estabelecidos:

a) Texto plurissignificativo	Os filmes são obras de arte em que acontecem jogos de discursos linguísticos. De acordo com Rodrigues (2008), pode-se usar a figura metafórica de um leque para melhor compreender como podem acontecer esses jogos. Um leque é uma unidade composta por uma diversidade de hastes justapostas e conectadas entre si. Pelo seu modo de se conectar permite vários estágios de manejo, desde o estágio inicial de fechamento completo até sua máxima abertura. Quem decide sobre o grau de abertura desejada é o usuário, que, aliando força, movimenta o ritmo, impõe ao leque cumprir a função que dele se espera. (RODRIGUES, 2008, p. 29). Assim como um leque, um filme pode apresentar vários elementos justapostos e articulados que vão induzir o leitor a várias significações. É um convite a um diálogo entre filme e interlocutor, que produz várias interpretações, assumindo uma atitude que Calvino (1990) nomeia como enciclopédica e plural. É uma obra aberta com várias possibilidades comunicativas e muitas leituras que se descortinam diante do espectador. Instala

	um ponto de fuga, ou seja, a visão do leitor exercitando esse seu olhar, um olhar penetrante sobre uma imagem que não explica, mas insinua, propõe. Ela exige uma reeducação da sensibilidade para linguagens estéticas.
b) Permite relações intertextuais	Sendo um sistema de linguagens, os filmes constroem-se como textos que apresentam palavras, sons e imagens em movimento, permitindo um diálogo produtivo entre o filme e seus interlocutores, outras formas de ver, de sentir e de ler a realidade. Os filmes podem, também, cativar por meio das relações estabelecidas entre o real e o imaginário reproduzido nas películas. As figuras apresentadas na obra convidam e permitem conhecer, ensinar e aprender. (ARROYO, 2008, p. 128). Os intertextos que são evocados pelo filme podem despertar várias possibilidades de sentir e pensar através dos registros da câmera em tempo real, do olhar estético do cineasta. Um filme com qualidade estética valoriza o jogo das relações intertextuais, provoca o leitor a estabelecer conexões com muitos outros textos, estimulando sua reflexão. Segundo Neitzel, uma leitura intertextual provoca a multilinearidade e multisequencialidade e implica "na aceitação do leitor em adentrar nas bifurcações semeadas pelo texto". (NEITZEL, 2009, p. 72). Segundo a autora, sob o texto edifica-se um palimpsesto que quanto mais intertextual, mais ele permite relações diversas, estando aberto às interferências do leitor.
c) Lugar de diálogo e confronto de ideias	Por meio do filme, o leitor experimenta outras formas de ver, de sentir e de ler a realidade. Por meio de metáforas e símbolos o cineasta provoca o relembrar, o refletir, gerando conflitos no leitor que, em muitos casos, mantém-se em uma posição de estranhamento, pois as ideias expressas podem apresentar-se como opostas a seus costumes e, muitas vezes, podem causar até o sentimento de repulsão, aversão. Metáfora é o que todo mundo faz quando tem que inventar um jeito para falar de algo por intermédio da imagem de outra coisa. Em grego, *meta* quer dizer "além" e *fora* quer dizer "transferir" e "carregar". [...] Metáforas são analogias para se representar a imaginação, se associar ou traduzir ideias e podem ser usadas para ajudar o pensamento e facilitar a comunicação de ideias. (ARROYO, 2008, p. 141).

	Por meio das metáforas podem-se renovar velhos significados. Assim como os elementos presentes nos filmes podem provocar e desestruturar ideias. Para tal, ele se mostra ao leitor por meio de símbolos ambíguos, os quais mantêm a plurissignificação da obra. Esses símbolos que vão sendo desvelados pelo leitor constituem-se na obra como em um jogo, que dão a ela certo movimento porque os sentidos não estão explícitos, eles precisam ser investigados, construídos, colocando o leitor em uma situação bastante movediça.
d) Pesquisa e processos criativos	Segundo Peixoto (2003), a arte possui três funções básicas: ideológica, criação ou de conhecimento. A arte como função ideológica aplica-se à arte na sociedade de classes, vinculada a interesses específicos de classe expressando a divisão social. Já a arte como forma de conhecimento, é a arte como verdade. A arte como criação possibilita a produção de algo novo que se relaciona com a nova realidade social em que o sujeito está inserido, em que arte e trabalho se complementam; a arte como criação está ligada à arte como ideologia e como conhecimento do homem, não há como as desligar. Sendo assim, a arte como criação, ou seja, a práxis artística aponta que nela e por ela o artista pode materializar sua "subjetividade nos objetos que cria e constrói, ao mesmo tempo em que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o". (PEIXOTO, 2003, p. 42). Será que no filme se pode observar um processo criativo elaborado ou acentuado? Essa é uma das questões que permite observar o filme com este olhar estético, analisando-o de acordo com este critério: Pesquisa e processos criativos.
e) Presença de elementos artísticos e estilísticos	Ao ser planejado, um filme mostra-se não apenas pelo seu enredo, mas principalmente pela escolha que o cineasta faz dos elementos que o compõem, símbolos artísticos e estilísticos que se articulam trazendo representações, pois estes constroem um sistema de linguagem que aponta para vários significados. São exemplos de elementos artísticos e estilísticos: a música, a mobília, o local, as cores, os sons, o retrato, a paisagem, as roupas. Por meio desses elementos, o leitor desvelará mensagens codificadas nesses objetos. As cenas vão se

	construindo por meio do jogo de sombras e expressões que se tornam símbolos, não para representar as mensagens, mas para serem elas a própria mensagem.
f) Princípio da reversibilidade	Um filme não pode ter suas qualidades reduzidas à temática ou ao enredo, mas pode apresentar-se prenhe de possibilidades sinestésicas e comunicativas cujo foco não é a causa, o enredo em si e as suas consequências. A fragmentação do enredo é uma estratégia empregada pelo cineasta (ou pelo escritor) para paralisar a narrativa e manter o princípio da reversibilidade que leva o leitor a uma digressão que o impulsionará a construir e reconstruir o enredo, de forma interativa. Neitzel (2009) discute essa questão explicando sobre o conceito de reversibilidade, que, para a autora, confere à narrativa um aspecto labiríntico e ao mesmo tempo lúdico, introduzindo nela um composto de galerias e corredores, todos distribuídos de forma assimétrica e sem saídas. A reversibilidade "quebra os hábitos mentais do leitor", mata o "leitor- fêmea", termo que Morelli usa para designar o leitor que se escandaliza com a escrita provocativa, com o texto desalinhado, aquele que almeja sempre ter nas mãos o livro como objeto acabado, pronto para ser lido ávida e prazerosamente, apenas se dando ao trabalho de recolher mensagens, mantendo-se distante de noções confusas, penetrando apenas na sua fachada. Graças à reversibilidade, o hipertexto se constitui como uma modalidade de escrita dinâmica, mas essa dinamicidade também se constitui pela ambivalência da linguagem poética. (NEITZEL, 2009, p. 67).

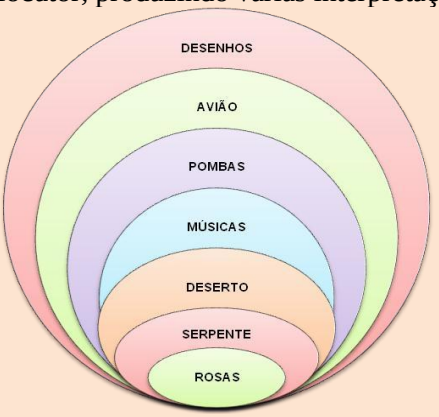
Esses critérios estéticos para análise de filmes foram estabelecidos com base nos estudos realizados, com o propósito de auxiliar os educadores a ter um olhar sensível quanto aos filmes.

Exploração estética do filme O Pequeno Príncipe: encontro do presente com o passado ou seria do presente com o futuro?

Só se vê bem com o coração.
O essencial é invisível para os olhos.
Antoine de Saint-Exupéry (2006, p. 38).

O Pequeno Príncipe, um filme baseado em um clássico da literatura - uma história de Antoine de Saint-Exupéry escrita em 1944 -, chegou às telas do cinema em 1974. O filme, dirigido por Stanley Donen, conta a história de um encontro de um menino que vem de um lugar distante com um piloto perdido no deserto. Juntos, eles compartilham experiências que divertem, encantam e tocam o coração. É uma obra que não está centrada na ação, no movimento, na causa e na consequência. Seu discurso metafórico é peça chave na sua composição. Como traduzir em imagens um texto que esconde muitos outros textos, que se revela como um grande labirinto de ideias?

Lugar de diálogo e confronto de ideias	• As diversas metáforas retratadas nesse filme impõem-se no sentido de fazer uso dos diversos símbolos (as imagens, a trilha musical) apresentados como formas de instigar o espectador. • Pode envolver o espectador em um emaranhado de representações que o fazem sentir-se confuso. São metáforas que evocam mudanças, ideias ambíguas que cada imagem remete, provocando o espectador, que desvela por meio de suas várias metáforas, suas percepções. São experiências sensíveis e únicas de cada espectador, que poderá levá-lo a apropriações culturais, construindo a identidade visual e sensorial do momento. • As imagens são organizadas de forma que o espectador construa não uma mensagem dita verdadeira, mas que, pela sua ambiguidade, coloca-o em uma posição de dúvida sobre o que é dito. São diversos símbolos que querem dizer algo e aparecem nessa inusitada história, como um asteróide B-612, uma raposa e uma rosa que falam e tantos outros seres inanimados do dia a dia, como pombas e serpentes.
Texto plurissignificativo	• O visual, o sonoro e o audiovisual justapondo-se através dos fragmentos, comovendo a cada instante através de toda esta composição. • É uma obra que apresenta plurissignificados para seus espectadores. Para muitos pode incomodar e para outros pode ser o encontro do passado com o presente ou seria do presente com o futuro? • Diversas figuras de linguagem: Os desenhos que o menino apresenta no início do filme para os adultos, o deserto, o aviador, que é o narrador, a água, todos os planetas visitados e os personagens ali presentes, a serpente, a raposa, a rosa, são montagens, movimentos, expressões, olhares, ruídos, vozes, imagens e sons, composições únicas em uma obra para diversas significações e reestruturações.
Presença de elementos artísticos e estilísticos	• As imagens, a trilha musical, os componentes, os quais fazem parte da montagem das cenas, tais quais: as cores, as roupas, os móveis, etc. Todos esses elementos reunidos fazem com que o espectador se sinta envolvido com o filme.

	• São escolhas que o cineasta faz dos símbolos artísticos e estilísticos que constroem um sistema de linguagem e apontam para diversos significados. • Pode-se destacar as cores e a trilha musical que foi composta para o filme. É nessa distinção de cores que as percepções são aguçadas, estimuladas e pode-se, dessa forma, assimilar a mensagem interagindo entre este e outros elementos artísticos e estilísticos presentes no filme como, por exemplo, a música. • As cenas vão se construindo por meio do jogo de sombras, de expressões, de símbolos e de elementos.
Pesquisa e processos criativos	• Como um leque, o filme apresenta elementos justapostos e articulados que podem induzir o leitor a várias significações; um convite a um diálogo entre filme e interlocutor, produzindo várias interpretações.  Representação da pesquisadora com base nos conceitos de Teixeira (2008). • Pode-se experimentar outras formas de ver, sentir e ler a realidade por meio das fantasias do príncipe. É o choque de ideias e visões despertando, contradições entre o que o "eu" achava certo e o novo que se renovará. Metaforicamente falando, é o grilinho que fica zunindo no ouvido, incomodando até se tomar uma posição ou solução para ver-se livre do barulho que incomoda. Por meio de símbolos o autor provoca o relembrar, o refletir, gerando conflitos no leitor que em muitos casos se mantém em uma posição de estranhamento. • São essas composições e justaposições que invocarão no espectador a consciência e os sentimentos que envolvem toda a trama ali representada através de toda a montagem do filme, que remetem a ideia original ou tema do autor.
O princípio da reversibilidade	• Apresenta abismos para discutir a vida do homem contemporâneo como aquele que é dividido e hostil a si mesmo. O espectador divaga por cinco planetas, cada um encerra uma lógica de vida diferente da outra, em cada um vai mostrar a mesquinhez humana. • Possibilidades sinestésicas e comunicativas que leva o espectador a um desvio que o auxiliará a construir e a reconstruir o enredo. • Cada planeta é construído pelo cineasta por meio dos focos visuais. O planeta do menino, por onde ele

	circula em sua totalidade, pode ser comparado à casa a qual se tem o domínio - sabe-se para onde se vai, sabe-se a sua ordem; é, assim, um refúgio. • Esse movimento do menino pelos planetas parece ser um movimento cíclico em busca de seu conhecimento, conforme mostra a figura a seguir:  Fonte: Elaborada para fins de pesquisa. • As imagens desfocadas quando o príncipe encontra-se com o historiador são elementos artísticos e estilísticos que demonstram bem o conflito de ideias recônditas que o autor tenta suscitar no leitor/espectador, para colocá-lo em uma situação desconfortante em que o próprio príncipe encontra uma saída estruturando novamente suas ideias. • O jogo de imagens e sons é produção de um modelo de cinema arte própria para articular as ideias, mas de forma bem sucinta, que ao mesmo tempo em que parece ser uma obra frágil, infantil, é forte e constrangedora, no sentido de levar o espectador a uma confusão de sensações que incomodam, mas que ao mesmo tempo é confortante.

Criando novas possibilidades...

Ver filmes pode ser uma explosão de sentimentos, emoções, sensações, muitas vezes inexplicáveis diante de todos os elementos: as imagens, os sons e os movimentos que em composição fazem da obra, seja ela para fins comerciais, ou não, com começo meio e fim, ou não, algo que realmente “mexe” tanto com as crianças, como com os adultos, aliás, com todos nós que apreciamos filme.

Mas, entender, diferenciar, caracterizar, compreender o que faz de um filme uma obra de arte foi o desafio desta pesquisa.

Pesquisar e escrever sobre a aprendizagem na escola há muito se tem feito. Escrever, pesquisar e falar sobre cinema na escola também é assunto de muitos debates, artigos, pesquisas. No entanto, a temática ou objetivo dessa pesquisa era identificar um conjunto de

critérios para uso estético de filmes no quotidiano escolar, contribuindo para uma compreensão mais ampla do cinema.

Com base nos conceitos teóricos analisados, em especial Teixeira e Lopes (2008), seis critérios estéticos básicos foram elaborados: texto plurissignificativo; permite relações intertextuais; lugar de diálogo e confronto de ideias; pesquisa e processos criativos; presença de elementos artísticos e estilísticos e o princípio da reversibilidade. Tais critérios estéticos auxiliaram na análise do filme O Pequeno Príncipe (1974). Os critérios estéticos encontrados no filme foram: lugar de diálogo e confronto de ideias, já que o espectador é envolvido em um emaranhado de representações que o fazem sentir-se confuso; texto plurissignificativo, pelo encontro do passado com o presente, do presente com o futuro; presença de elementos artísticos e estilísticos, pelos vários símbolos presentes nessa obra; pesquisa e processos criativos, pelas composições e justaposições que invocam no espectador consciência e sentimentos; e princípio da reversibilidade, visto que o espectador é levado a construir e reconstruir o enredo.

Esses critérios auxiliaram nesse olhar a mais sobre os filmes e foram elaborados pensando no que Teixeira e Lopes (2008) argumentam sobre a redução da função estética de um filme, quando se pensa nele apenas como recurso pedagógico. Em seu livro A Escola vai ao Cinema Teixeira e Lopes (2008) dizem: "Desejamos que a viagem pelos filmes, textos, perplexidades, imagens e sonhos desta coletânea seja prazerosa, feliz e envolvente como a Educação e o Cinema". (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p. 24).

Esse "outro" olhar para as películas do cinema pode auxiliar os educadores em seu dia a dia, ou seja, no seu quotidiano profissional. Não é necessário que ele seja um expert, perito ou cineasta para compreender como é o processo do cinema, como se faz o cinema, como se produz um filme. Mas boas leituras a respeito do que podemos ver a mais nas películas de cinema, além de seu roteiro, leva o educador a concentrar-se não apenas em achar um fim prático para o mesmo.

Espero que essa pesquisa seja o ponto de partida para outras com os objetivos lançados para a comunidade escolar, e que, também, sirva de subsídios para outros na compreensão deste "outro olhar" para as películas de cinema no quotidiano escolar.

> As coisas são sempre as mesmas, o que muda é a maneira
> de vê-las, o que muda é a composição;
> e como a composição muda, as coisas deixam de ser o que
> eram, mudam também.
> José Carlos Avellar (apud THIEL; THIEL, 2009, p. 89).

Referências

ALVES, R. A arte de ver. [200-]. Disponível em:
< http://www.rubemalves.com.br/aartedever.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ARROYO, M. G. Uma Celebração da Colheita. In: Teixeira, I. A. C. & Lopes, J. S. M. (Orgs.) (2008). *A escola vai ao cinema. (*2. Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

CAEIRO, A. (2011) *O guardador de rebanhos.*. Disponível em: < http://pt.scribd.com/doc/22931745/Obra-Completa-Fernando-Pessoa>.

Duarte Jr., J. F. (2001). *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível.* Curitiba, PR: Criar.

Neitzel, A. A. (2009). *O jogo das construções hipertextuais.* Florianópolis: UFSC, Itajaí; UNIVALI.

O PEQUENO Príncipe (The Little Prince). Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen. Estados Unidos da América e Inglaterra: Paramount Pictures, 1974. DVD, 88 min, color. son.

Peixoto, M. I. H. (2003). *Arte e grande público - a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados.

QUINTANA, M. *Do caderno H*. [200-]. Disponível em:
<http://www.releituras.com/mquintana_cadernoh.asp>.

RODRIGUES, N. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. *In:* Teixeira, I. A. C. & Lopes, J. S. M. (Orgs.) (2008). *A escola vai ao cinema. (*2. Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

SAINT-EXUPÉRY, A. (2006). *O pequeno príncipe.* Tradução: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro:. Agir.

SOARES, M. L. P. (2008). *Educação Estética: Investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras.* Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em:< http://siaibib01.univali.br/pdf/Maria%20Luiza%20Passos%20Soares.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2011.

TEIXEIRA, I. A. C. & LOPES, J. S. M. (Orgs.) (2008). *A escola vai ao cinema. (*2. Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

THIEL, G. C.; THIEL, J. C. (2009). *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula.* Curitiba: Aymará.

VÁZQUEZ, A. S. (1999). *Convite à estética.* Tradução G. B. Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

XAVIER, I. (2003). *A experiência do cinema: antologia*. 3. ed. rev. aum. Rio de EMBRAFILME, 2003.

A HISTÓRIA COM MÚSICA NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA CRECHE: CONTRIBUTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Ana Isabel Araújo Freitas[324], António José Pacheco Ribeiro[325]

Introdução

Este trabalho resulta de um projeto de Mestrado em Educação Pré-Escolar desenvolvido no ano letivo 2014/2015, com o título *A História com Música no Jardim de Infância e na Creche: Contributos para o Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças*. Com a implementação do plano de intervenção, o projeto atingiu os objetivos inicialmente propostos: desenvolver as capacidades de expressão e comunicação; compreender as interrelações da música com os diferentes quotidianos e áreas do saber e desenvolver nas crianças o espírito de equipa – averiguando assim o impacto e os contributos da história com música no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Em Jardim de Infância, o trabalho teve como foco a realização de um espetáculo de teatro acompanhado com coro. Em Creche, o trabalho consistiu numa pesquisa com o objetivo de inventar uma história e criar uma canção sobre a mesma. Nos dois contextos, conciliaram-se a metodologia High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto, pois ambas permitiram às crianças a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, através da participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, assim como orientaram as práticas e estratégias utilizadas.

A história com música

A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças. A educação artística integra as várias artes em atividades globalizantes que promovem conhecimentos diversos, tornando-se, assim, numa área privilegiada para o desenvolvimento de diferentes competências que concorrem num todo para a formação integral do ser humano. Por serem práticas de grupo – música e teatro, entre outras – desenvolvem-se a partir dos conhecimentos e experiências dos alunos, compreendendo e

[324] Mestre em Educação Pré-Escolar, Universidadede do Minho E-mail: ana.93.freitas@gmail.com

[325] Conservatório do Vale do Sousa – Lousada; Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), Braga, Portugal. E-mail: antoniopacheco@ie.uminho.pt

aprendendo as vivências em comunidade e com as diferenças. As crianças iniciam e experimentam atividades artísticas muito cedo, de uma forma indireta. As expressões artísticas são também formas de expressão e meios de comunicação (ME, 1997, p. 57).

O grupo de crianças com o qual foi realizado o presente projeto, revelou um particular interesse pelas expressões artísticas, nomeadamente: o canto e a representação/teatro. Neste sentido, atendendo aos interesses das crianças e baseado na literatura existente, surgiu o tema *A História com Música no Jardim de Infância e na Creche: Contributos para o Processo de Ensino e Aprendizagem das Crianças.*

A história com música é um tema ainda pouco abordado em estudos/investigações e artigos, contudo não é inexistente. Nos artigos sobre a temática muitas vezes a relação, entre a literatura/história infantil e a música, é afirmada em atividades musicais ou de exploração musical que tenham como ponto de partida uma narrativa que, normalmente, aborda a música: cantores, aspirantes a cantores (PONSO, 2011, p.98) ou instrumentos musicais. Tanto a música como a literatura infantil são práticas comuns na educação de infância, dado que as crianças contactam com ambas desde muito cedo. A introdução da literatura no quotidiano escolar, de crianças mais pequenas, possibilita a implementação de diversas atividades que permitem o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento e de capacidades, tornando a criança «observadora, reflexiva, crítica, sensível às necessidades do outro, capaz de expressar seus sentimentos e pensamentos, entre tantos outros benefícios» (VASCONCELOS, 2005, p. 4). Além disso, como afirmam Bergmann e Torres (2009, p.197), «unindo histórias e músicas – possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando a sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e a sua criatividade», promovendo dessa forma a capacidade de comunicação das crianças. A união de histórias e músicas resulta na sonorização de uma narrativa, pois «[s]onorizar histórias se constitui em tornar sonoro um enredo (...) Nesse tornar sonoro, a utilização de sons ou de melodias passa a fazer parte da narrativa» (REYS, 2011, p. 70). Essa sonorização pode ser realizada pelas crianças com instrumentos musicais, objetos da sala, com a voz - imitando animais ou onomatopeias expressas no texto. Pode também ser realizada a partir de reproduções áudio que acompanhem as narrativas ou selecionadas pelo educador. Estas atividades estimulam a imaginação e criatividade das crianças, desenvolvendo também o sentido de ritmo, trabalho coletivo, a concentração e contribui para o treino da audição (seletiva).

Vasconcelos (2005) desenvolveu um estudo sobre contos tradicionais em desenhos animados e os conhecimentos por estes transmitidos. Do estudo destaco dois contos conhecidos da cultura geral em Portugal: 1) *A Branca de Neve e os Sete Anões*; 2) *Pinóquio*.

No filme de animação *Branca de Neve e os Sete Anões*, a música é essencial para o trabalho, para as tarefas a desempenhar e representa o sonho, sendo que o ato de cantar resulta em consequências positivas: «[a]prenda uma canção... E com muita alegria é mais fácil trabalhar...» (VASCONCELOS, 2005, p. 8). No filme animado de *Pinóquio*, a música é importante para as comemorações, pois «Gepeto, comemora todos os seus momentos felizes dançando e cantando» (VASCONCELOS, 2005, p. 11). Nas situações referidas, a literatura é relacionada com a música, de forma lúdica. «Ao brincar com livros, filmes e músicas a criança mantém contato com o mundo» (VASCONCELOS, 2005, p. 4).

Segundo Ponso (2011, p. 97) «[a] literatura traz consigo um universo a ser explorado pela música como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as histórias infantis», estabelecendo assim uma relação mais clara entre a música e a literatura ou a história com música. A mesma autora afirma ainda que «[n]os livros infantis, alguns autores utilizam a temática musical em suas histórias, nas quais os personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais» (PONSO, 2011, p. 98), facilitando assim a inclusão da música nas práticas pedagógicas, além de proporcionar às crianças um maior contacto com o assunto.

As atividades promovidas pelo educador de infância para tratar o texto devem ser completas, envolvendo os alunos na história, uma vez que:

> [c]om instrumentos musicais, panos e ambientes diferentes auxiliando a contação da história, esse momento fica muito mais interessante. Isso permite a realização da história e da música inúmeras vezes sem que se torne mecânico ou uma simples reprodução contada sempre da mesma forma (PONSO, 2011, p. 99).

Para completar a ideia, acrescento a afirmação «contar histórias pode ser uma atividade ainda mais rica e envolvente se utilizarmos a voz, o corpo ou outros objetos para ilustrar sonoramente a narrativa» (BRITO, 2003, p.163 apud SCHÜNEMANN, 2010, p. 33). A música tem ainda importância na comparação de histórias e situações, dado que a criança a partir da instrumentalização e sonorização das narrativas desenvolve as capacidades de atenção e acuidade auditiva, vivenciando os sentimentos e emoções das situações e personagens. Assim, a criança pode desenvolver diversos olhares sobre o mesmo enredo, contado de diferentes formas, «levando-a a questionamentos, críticas e comparações favoráveis ao seu crescimento» (PONSO, 2011, p.100). Além disso, como afirma Reys (2011, p.71)

> [h]á que se enfatizar, sem dúvida, que as histórias sonorizadas, muitas vezes, podem significar a integração das diversas linguagens que englobam a área de arte, ou seja, teatro, dança, artes visuais e música, a partir da expressão corporal, criação de cenários e figurinos, sonorização e composição.

Contudo, devido a essa diversidade de temas e versatilidade das canções em articulação com os enredos, Ponso (2011, p.106) afirma que «[n]ão é preciso que a temática musical esteja explícita no enredo ou nas ilustrações. Muitos projetos com música nascem da curiosidade dos alunos e de sugestões que surgem em aula se nos permitirmos ouvi-los». As histórias infantis incluem no texto uma linguagem sonora a ser explorada por quem conta e por quem ouve a história, pois «[n]a linguagem sonora, sugere explorar as onomatopeias do conto (...) pesquisar e praticar a música do povo que está no conto, canções infantis ou música regional» (BUSATTO, 2003, p.9-12 e 38-39 apud SCHÜNEMANN, 2010, p.27).

Na verdade, analisando documentos oficiais, conclui-se também que estes revelam a importância da interdisciplinaridade e relação entre a música e as narrativas (história com música). Pois, como é possível ler em *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.o Ciclo* «[a] entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um reportório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz» (ME, 2004, p.68). A música é também relacionada com o exercício de comunicação oral, como indica o documento supramencionado:

1. Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonoras...) e vice-versa;
2. Recolha de produções do património cultural oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares);
3. Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares);
4. Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas);
5. Construir rimas, cantilenas, entre outros (ME, 2004, p.140).

A expressão história com música é bastante abrangente, uma vez que o texto literário possui uma musicalidade particular. No trabalho com crianças, em Jardim de Infância, esse trabalho pode ser realizado em produções textuais curtas ou alongadas, como rimas,

lengalengas, poemas, quadras tradicionais, entre outros, pois, «[a] articulação entre a história infantil engloba perceber, interpretar, criar, comunicar e compor» (SCHÜNEMANN, 2010, p. 34) e depois de criada tal articulação entre si (música e história), estas «criam uma nova situação inseparável, porque o som é da história e a história é o som em movimento» (SCHÜNEMANN, 2010, p.31). Esta «nova situação inseparável» (idem) permite criação e implementação de projetos mais abrangentes e enriquecedores, possibilitando uma maior diversificação de experiências, visando o melhor desenvolvimento da criança.

Objetivos

As expressões artísticas são componentes importantes no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural das crianças, podendo e devendo ser articuladas umas com as outras e com outras áreas do conhecimento desde a Educação Pré-Escolar. As expressões artísticas são, assim, «(..) formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção» (ME, 2001, p. 149).

Deste modo, o presente projeto pretendeu atingir os seguintes objetivos: i) averiguar o impacto que a concretização do projeto história com música teria nas crianças; ii) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação; iii) compreender as inter-relações da música com os diferentes quotidianos e áreas do saber; iv) desenvolver nas crianças o espirito de equipa.

Metodologias

Investigação-Ação

A metodologia de Investigação-Ação proporciona bases e orientações para a concretização de uma investigação, auxiliando o professor-investigador na busca de respostas e tomada de decisão. Esta metodologia aprofunda o conhecimento educacional com vista as possíveis mudanças, no sentido de melhorar práticas educativas. Assim, a relação de ação e investigação assegura-se da seguinte maneira:

- Ação - para obter mudança numa comunidade, organização ou programa;
- Investigação - no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.

A metodologia de Investigação-Ação é um método de reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, com vista a melhorá-las. Logo, tanto educador (investigador) como educandos serão beneficiados com este processo, porque, ao investigar, o educador compreenderá quais os problemas/questões e procurará melhores estratégias, no sentido de os/as solucionar.

O processo de Investigação-Ação acontece sempre que se pretende melhorar a prática pedagógica e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem, pois as duas componentes - investigação e ação - «podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática» (FRANCO, 2005, p.485 apud SOUZA; JOLY, 2010, p.102). Um projeto de Investigação-Ação deve seguir um conjunto de procedimentos, tendo em vista os objetivos definidos: «encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar dados e validar o processo de investigação» (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p.79). Este processo implica também uma sequência que, segundo alguns autores, acontece em espiral, em quatro passos - planificação/ ação/ observação/reflexão, permitindo ao investigador analisar os seus sucessos e insucessos, procurando estratégias mais adequadas a uma melhor prática pedagógica.

Na Investigação-Ação as questões não são estáticas, vão-se registando à medida que esta se desenvolve. Assim, o investigador deve apontar/anotar observações, conversas, refletindo sobre os seus registos durante a análise (apoiada em fundamentos teóricos) e manter-se flexível, dado que a ação influencia o plano que deve ser reajustado e moldado pelas ações imprevistas. Segundo Souza e Joly (2010, p.102), durante o processo de pesquisa-ação a prática pedagógica está, constantemente, em transformação, dado que o educador-investigador planeia, implementa e avalia, analisando o que correu bem e o que podia ter corrido melhor.

A Investigação-Ação não deve cingir-se somente ao que acontece na sala de aula, mas também fora (nos corredores, no recreio, em casa, entre outros) e nas relações estabelecidas e causas de comportamentos, posturas e atitudes. Ao ampliar o campo de estudo, a recolha de dados pode ser mais clara.

A avaliação e validação do projeto de investigação são verificadas através da eficácia ou não da ação realizada, sendo que, a avaliação, é concretizada pela reflexão de todos os participantes, discutindo, após a reflexão, os resultados (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p.20). Para o presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação: grelhas de observação, notas de campo, registos audiovisuais e entrevistas.

Modelos curriculares – High/Scope e Metodologia de Trabalho de Projeto

Durante a implementação do projeto, as metodologias de ensino utilizadas foram o modelo curricular High/Scope e Metodologia de Trabalho de Projeto. Desta forma foi permitido às crianças aprenderem pela ação e construírem o seu conhecimento partindo da experiência. Esta última metodologia incorpora o processo de reflexão sobre a ação, processo tal que é realizado por adultos e crianças, uma vez que:

> [r]ealizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família (PARENTE, 2012, p.6).

As caraterísticas da Metodologia de Trabalho de Projeto abordadas ao longo da intervenção pedagógica foram: discussão, trabalho de campo, representação e documentação.

As estratégias para a implementação do projeto foram pensadas de forma a criar oportunidades de aprendizagem pela ação, permitindo às crianças a maior participação na realização do projeto. Assim, as estratégias foram centradas nas aprendizagens e desenvolvimento da criança, pois o professor deve ser curioso, prestando atenção aos alunos, ouvindo-os, intervindo de acordo com as «particularidades de cada um» (JOLY, 2003, p.121 apud SOUZA; JOLY, 2010, p. 1008).

Ambas as metodologias foram utilizadas em simultâneo, contudo em Jardim de Infância o trabalho foi orientado mais pela Metodologia de Trabalho de Projeto e, em Creche, o trabalho seguiu mais o modelo curricular High/Scope. Essas diferenças da metodologia de ensino devem-se ao facto de apenas uma das instituições ter um modelo curricular definido e orientador das práticas pedagógicas, no entanto, a intervenção proporcionou oportunidades de aprendizagem ativa e pela ação – máxima defendida pelo modelo curricular High/Scope. A partir dessa máxima, cito as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:*

> [d]ialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico (ME, 1997, p.60).

As crianças participam, desta forma, ativamente na rotina, nas atividades e projetos, desenvolvendo as capacidades de autonomia e capacidade de tomada de decisão.

Resultados e discussão

Através da análise dos dados recolhidos verifica-se uma mudança positiva nos comportamentos e atitudes, bem como o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a construção de conhecimento, tanto em Jardim de Infância como em Creche.

O impacto do projeto nas crianças e no seu desenvolvimento, na valência de Jardim de Infância, é notório pela evolução de semana para semana, seja a nível de grupo (interações e relações), seja a nível individual. Aquando do início da implementação do projeto, o grupo apresentava dificuldades na disciplina, no trabalho em equipa e havia uma falta evidente de valores e do conceito de competição saudável. Tais constatações, acerca dos comportamentos e atitudes do grupo, tornaram-se focos de trabalho tendo como objetivo conseguir o inverso, desenvolvendo comportamentos mais cívicos no grupo. Analisando as tabelas de observação e os registos escritos, conclui-se que os objetivos foram atingidos, dado que as crianças: melhoraram o comportamento a partir do trabalho direto de regras – tomando iniciativa de lembrá-las entre si; compreenderam os conceitos de respeito pelo outro, ajudar o outro, competição saudável e que "não podemos ganhar sempre, o que interessa é participar/jogar" (como diziam as crianças); e por fim, mas não menos importante, aprenderam a trabalhar em equipa "porque se fizermos todos juntos é mais fácil" (idem).

Em Creche, o projeto foi de cariz mais investigativo, pois com o grupo foi realizada uma pesquisa e algumas atividades, partindo das descobertas, sobre a lua. Esta pesquisa e as atividades tinham como finalidade, não só a aquisição de conhecimentos sobre a lua e o desenvolvimento de capacidades (como a comunicação, trabalho em grande e pequeno grupo, entre outras), mas também a criação de uma pequena história a partir da qual seria criada uma canção (com uma melodia já conhecida das crianças). O projeto (sobre a lua) teve significado para as crianças, porque estas relacionavam os conhecimentos que adquiriam no decorrer da pesquisa com a realidade. Numa ida ao parque, a lua estava visível e uma criança disse: "Ana, olha a lua!", ou ao contar a história *Viva o Peixinho* (Lucy Cousins) a MD disse: "A lua!", apontando para o rabo de um peixe, que tinha uma parte branca parecida com a lua em quarto minguante (ambas as situações aconteceram depois de terminado o projeto). Após a criação da história em conjunto, em casa e na instituição, criei duas canções. As canções foram apresentadas e ensinadas ao grupo, e a maioria das crianças, depois de ouvir as canções algumas vezes, ia cantarolando em simultâneo com o reprodutor de áudio.

Assim, atentando nos dados recolhidos, concluo que o projeto foi bem-sucedido e atingiu os objetivos definidos. De facto, o projeto de intervenção teve impacto no processo de ensino e aprendizagem, assim como no seu desenvolvimento. O mesmo, se averigua pelas alterações comportamentais das crianças: tornando-se estas mais autónomas e independentes – procurando métodos e estratégias de resolução de problemas; desenvolvendo comportamentos cívicos de respeito pelo outro, pela diferença e pela autoridade, bem como,

atitudes de entreajuda, cooperação e colaboração; aprendendo e compreendendo novos conceitos – voto, ator, narrador, lua, sistema solar, entre outros; conhecendo novos contextos musicais (onde se pode encontrar e integrar a música); desenvolvendo as capacidades de expressão, comunicação e responsabilidade – tomando decisões justificadas e argumentadas; e, por último, desenvolvendo o espírito de equipa – construindo um espetáculo e cantando em conjunto. As crianças tiveram, ainda, oportunidade de compreender e construir conhecimentos acerca das artes do espetáculo, da literatura/narrativa, da lua, do sistema solar e da música, trabalhando em equipa, tendo sido esses aspetos os principais focos de trabalho.

Conclusões

Na valência de Jardim de Infância as crianças revelaram grande entusiasmo, empenho, interesse pelo trabalho e pelo desenvolvimento do projeto. Este entusiasmo teve altos e baixos ao longo da implementação do projeto, pois as crianças consideravam trabalho apenas a componente de artes plásticas. Além da motivação, interesse e entusiasmo, as crianças realizaram aprendizagens significativas como, por exemplo, sobre a criação de um espetáculo (e suas implicações).

Ao realizar a avaliação do projeto com as crianças, de forma individual e em grupo, tornou-se evidente o quão significativo foi para as crianças, uma vez que elas próprias diziam as regras, pedindo que se repetissem jogos que tinham aprendido, cantando - as canções envolvidas no projeto – a qualquer momento e por iniciativa própria ou conversando sobre assuntos abordados nos momentos de grande grupo – discutindo opiniões e aprendizagens, incluindo-as nas suas atividades de jogo simbólico e faz de conta.

Na valência de Creche, as crianças mostraram-se, também, bastante entusiasmadas com o tema (A Lua), revelando curiosidade em conhecer a lua e aprender sobre ela, pelo que não foi difícil realizar as atividades planeadas, uma vez que as crianças estavam sempre predispostas a trabalhar e experimentar coisas novas. No decorrer das semanas, os pais deram uma excelente resposta à educadora cooperante, escrevendo nos seus cadernos que as crianças falavam da lua em casa, contando o que aprenderam e o que fizeram.

Depois de terminado o trabalho, aquando do período de observação e num momento de escolha livre, comecei a cantar uma das canções e o ED disse: “Oh, Ana, ensinei essa música ao meu papá”, o que revela não só que as crianças gostaram das canções (bem como a facilidade e rapidez com que as aprenderam), mas que estas tiveram significado para eles, tal como as atividades realizadas no âmbito do projeto.

Referências bibliográficas

BERGMANN, Leila Mury; TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Vamos Cantar Histórias? *Conjectura: Filosofia e Educação*. [s.l.], v.14, n.2, p. 187 – 201, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199408>. Acesso em: 30 set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*- Departamento da Educação Básica (Ed.). Lisboa: Autor. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.o Ciclo*- Departamento da Educação Básica (Ed.). Mem Martins: Autor. 2004.

PARENTE, Cristina. *Observar e escutar na* creche*: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. 2012. Disponível em: <http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf>. Acesso em: 1 out. 2015.

PONSO, Caroline Cao. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. *Música na Educação Básica*. [s.l.], v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo7_3.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. *Música na Educação Básica*. [s.l.], v. 3, n. 3, p. 68-83. 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo5_3.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnings. *Música e Histórias Infantis: O Engajamento da Criança de 0 a 4 Anos nas Aulas de Música.* Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28804>. Acesso em: 9 out. 2015

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 4, n. 7, 96-110, Janeiro-Junho 2010.

VASCONCELOS, Laércia Abreu. *Interpretações Analítico-Comportamentais De Histórias Infantis Para Utilização Lúdico-Educativas*. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível: <http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidades_foco/anteriores/humanidades_5/textos/aprovados/educ_historias.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

OS BEBÊS E O CESTO DE TESOUROS

Cassiana Magalhães[326], Lucinéia Maria Lazaretti[327], Nadia Mara Eidt[328]

Introdução

O primeiro ano de vida é marcado pela relação emocional e afetiva que a criança estabelece com o adulto. As ações de cuidado e de atenção provocam comunicação e medeiam a relação bebê-adulto pela *atividade conjunta* que origina aprendizagens cada vez mais complexas. A característica fundamental do "[...] recém-nascido é a sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem" (MUKHINA, 1996, p. 76). Desde os primeiros meses, é intensa a relação do bebê com o adulto e também com a realidade circundante, e essa relação reorganiza o desenvolvimento do bebê, em que, num primeiro momento, predominam necessidades biológicas e orgânicas e, progressivamente, surgem necessidades sociais. Deste modo, o desenvolvimento psíquico da criança começa a se formar no processo de educação, efetivado pelos adultos, que, além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam sua vida e criam condições para que seja formada a *experiência social* (ELKONIN, 1969).

Essa experiência social é formada pela atividade conjunta com os adultos e potencializa conquistas no desenvolvimento do bebê durante o primeiro ano. O adulto comunica-se com o bebê que, como consequência, forma as premissas da linguagem por meio dos primeiros balbucios e sons.

Além disso, nessa comunicação origina-se a necessidade de deslocar-se, de mover-se, de rolar, de arrastar-se. Com isso, amplia-se o conjunto de objetos que pode alcançar, os quais, por isso, convertem-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades. Significa que desde os mais simples movimentos, quando o adulto se inclina sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, pega, mostra e estende a ela algum objeto de cor viva, ensejam um motivo para que a criança fixe seu olhar no rosto do adulto ou no objeto. Esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto e

[326] Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: magalhaes.cassiana@gmail.com
[327] Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: lucylazaretti@gmail.com
[328] Universidade Estadual de Londrina – UEL. E.mail: nadiaeidt@hotmail.com

favorecem o desenvolvimento de funções psíquicas como a sensação, a percepção, a atenção e a memória.

Objetivo

Apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para organizar o trabalho educativo com bebês, usando como recurso o cesto de tesouros.

Metodologia

A possibilidade de intervenção que deu origem a esse trabalho foi realizada uma turma de berçário de uma instituição municipal da cidade de Londrina – PR (BRASIL). A metodologia consistiu em encontros entre pesquisadoras, alunas do curso de Pedagogia e professoras do berçário, estudando especialmente a respeito de: 1) a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz da Psicologia Histórico-Cultural, 2) a intencionalidade do trabalho do professor junto aos bebês e 3) O cesto de tesouros como recurso para promover o desenvolvimento de novas necessidades e capacidades psíquicas nos bebês.

Resultados e discussão

Por meio da intervenção pedagógica, ampliam-se as possibilidades de manipulação, durante o primeiro ano, formando novas capacidades, como por exemplo, concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras, e, com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e a exploradora adquirem uma nova configuração quando a criança começa a se orientar pelos novos objetos. As ações da criança "[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação" (ELKONIN, 1998, p. 214).

Tendo em vista a criação de novas necessidades no bebê e o desenvolvimento de suas funções psíquicas, uma proposta alternativa para o trabalho pedagógico com esse segmento é o cesto de tesouros, que contém um aglomerado de objetos de diferentes texturas, cores, tamanhos, cheiros, preferencialmente oriundos de materiais naturais e de outros objetos de uso cotidiano do adulto que geralmente estão fora do alcance das crianças (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006). De acordo com o manual de orientação pedagógica organizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012), a organização do cesto inicia-se com uma pesquisa na comunidade para conhecer os objetos de uso do cotidiano. O segundo momento é de escolha de materiais com diferentes características e propriedades: duros, moles, ásperos, macios e outros. O próximo passo é verificar se os objetos estão limpos e

são seguros. Finalmente, colocá-los em uma cesta de vime, firme, sem alças e sem farpas. O manual organiza ainda uma lista com sugestões de materiais, separando-os em: objetos da natureza, objetos feitos com materiais naturais ou outros materiais de uso cotidiano, objetos de madeira, objetos de metal, objetos de couro, têxteis, borracha e pele, objetos de papel e papelão. Orienta-se, ainda, acrescentar materiais que representem as práticas culturais de cada comunidade (BRASIL, 2012).

Majem e Òdena (2010) sugerem que o interessante é reunir sessenta objetos organizados de modo atrativo em um cesto firme com aproximadamente trinta e cinco centímetros de diâmetro e oito centímetros de altura. Além da higienização dos objetos, cabe ressaltar a necessidade de substituí-los, criando assim, novos interesses e proporcionando descobertas. As autoras (2010) afirmam ainda que, mesmo sem a interferência do adulto, este é para as crianças um ponto de referência. "[...] É importante que observe as transformações e os progressos de cada criança, e que perceba quais objetos querem alcançar e quais meios utilizam para isto" (MAJEM e ÒDENA, 2010, p.27).

Além disso, à luz dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ressaltamos que o adulto está envolvido na organização do cesto, na seleção dos materiais, na organização do tempo que destina à exploração e tateio, como também, na observação das ações dos bebês, na promoção de iniciativas para exploração e no respeito aos limites que eles apresentam. Entendemos que o adulto assume papel central na medida em que promove o ensino da linguagem verbal junto às crianças, evidenciando o nome dos objetos e suas respectivas funções sociais.

Com base nestes pressupostos, organizamos juntamente com as alunas do curso de Pedagogia uma atividade de intervenção no berçário de uma instituição municipal do interior do Paraná, utilizando como recurso o cesto de tesouros. As alunas permaneceram na turma que atende crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses de idade, durante o período de um ano. Tendo isso em vista, inicialmente, foi realizado um grupo de estudos envolvendo a professora da turma e alunas do curso de Pedagogia, visando a construção do cesto de tesouros e o estudo e discussão teórica sobre: 1) a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento à luz da Psicologia Histórico-Cultural, 2) a intencionalidade do trabalho do professor junto aos bebês e 3) O cesto de tesouros como recurso para promover o desenvolvimento de novas necessidades e capacidades psíquicas nos bebês.

Foi discutido que a orientação de Goldschmied e Jackson (2006) era para deixar os bebês explorarem livremente os objetos que integram o cesto, dando menor importância à intervenção do adulto nesse primeiro momento. Adotando o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, pensou-se em uma maneira de ampliar ainda mais as possibilidades de

exploração do cesto com o objetivo de criar novas necessidades nos bebês. Como procuraremos mostrar a seguir, o professor assume um papel fundamental, favorecendo mediações que permitam que a criança comece a compreender a função social dos objetos e suas qualidades no interior da prática social humana. Ao assim fazer, por um lado, o educador promove o desenvolvimento de funções psíquicas[329] como a atenção, a memória, a linguagem e as operações lógicas do pensamento, quais sejam, análise, síntese e generalização. Por outro, ele engendra a criação das bases para a formação de novos interesses, como a manipulação de objetos, a brincadeira de faz-de-conta, a imitação, fazendo com que o desenvolvimento infantil avance. Partindo desse referencial, foi organizado um cesto com diversos materiais e também pensado em maneiras de organizar o espaço com desafios e objetos interessantes para manipulação. Assim, toda semana tinha uma novidade: uma rede com utensílios de cozinha pendurados, desafios embaixo de uma bancada, berços virados com coisas dentro e muito mais.

Em uma das cenas, a partir do cesto de tesouros formado por diferentes utensílios de madeira, os bebês estavam manipulando objetos indistintamente, se familiarizando com as suas diferentes propriedades: formas, tamanhos, peso. Na atividade conjunta com a professora, que orienta uma maneira de manipular o objeto, criando assim, uma nova necessidade e despertando uma atitude na criança, que imita a ação do adulto. Um objeto utilizado indiscriminadamente, a partir da mediação da professora, agora serve para massagear a barriga. Durante a observação evidenciamos que, quando a professora diz: "faz massagem na barriga", a criança compreende a frase, pega o objeto e faz "massagem" no lugar do corpo indicado pela professora. Neste episódio, duas importantes observações servem de premissas para orientar o fazer docente: o papel da imitação e a linguagem oral. O professor, na atividade conjunta, foi um *modelo de ação*, que produziu uma ação adequada com o objeto e a criança reproduziu e imitou, com ações reiterativas e concatenadas.

O professor, os adultos mais próximos, são sempre modelos de ação na qual portam a experiência social e as quais a criança irá imitar e se apropriar dessas ações que constituirão sua experiência individual. É pela imitação e observação, como prática cotidiana, das relações estabelecidas com os pares, em ambiente escolar e/ou ou familiar, que a criança amplia ações e manifesta um crescente interesse em manipular os objetos cotidianos, como cadeira, chapéu ou um lenço. Esses novos interesses demonstram uma transição nos motivos

[329] Mesquita; Pasqualini (2008) definem função psíquica como sendo uma propriedade de ação de que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva. Constituem funções psíquicas (ou processos funcionais): sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos.

das crianças, em que o adulto deixa de ser o centro da situação social de desenvolvimento e o conteúdo de principal interesse das crianças passa a ser o de manipular objetos e se apropriar de novas e aprimoradas ações com eles. Leontiev (1969, p.346) explica que são os motivos que estimulam a ação, e esta é dependente do sentido que tenha para a criança: "Se denomina motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirigir esta ação a satisfazer uma necessidade determinada". A complexificação da atividade produz novas necessidades, novos motivos e, com isso, ocorre a transição da atividade da criança.

É na esteira dessa relação criança-adulto que a criança começa a compreender a utilização dos objetos cotidianos ao mesmo tempo em que se apropria de regras do comportamento social. Nesse processo de aprendizagem, domina as ações com orientação constante do adulto, que lhe demonstra a ação, dirige sua mão e chama atenção sobre o resultado (MUKHINA, 1996). Se houver mediações intencionais, um ensino organizado em que o professor desempenhe sua função de ensinar, a criança poderá aprender a manipular e atuar com os objetos cotidianos por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias, etc.), isso produzirá na criança habilidades, capacidades e hábitos que enriquecerão seu desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1969).

Em relação à linguagem, à comunicação, à nomeação, ao uso e funções dos objetos, origina ampliação, riqueza e diversidade na linguagem oral da criança, ao conseguir reconhecer e pegar objetos nominados, bem como, posteriormente, farão parte do repertório de vocabulário da criança. O adulto pode neste momento intensificar a comunicação com a criança questionando: "onde está tal objeto?", "vamos pentear o cabelo?" e assim por diante. Venguer (1986, p.117) salienta que "[...] a principal atividade nas crianças da primeira infância está relacionada com a percepção dos sons. Por esta razão desenvolve-se de forma intensa o ouvido fonemático (responsável pela discriminação dos sons), a percepção dos sons da língua materna".

De acordo com Venger (1986, p.122), uma das principais funções da linguagem é a comunicação: "[...] a comunicação surge motivada pela situação concreta, dentro da qual estão incluídos os adultos e a criança". Pela ampliação da comunicação no círculo de vivências da criança, exige-se dela um domínio cada vez mais elaborado dos meios comunicativos, e o principal deles é a fala. A fala, como estímulo auxiliar, além de ser um meio de contato social com as pessoas do entorno social, desempenha uma função específica na organização da conduta da criança:

> As palavras dirigidas à solução de um problema não somente referem-se aos objetos pertencentes ao mundo exterior, mas alcançam também o próprio comportamento da criança, as suas ações e intenções. Por meio da fala, a criança demonstra ser capaz, pela primeira vez, de dominar sua própria conduta e de relacionar-se consigo mesmo externamente, considerando-se a si mesma como um certo objeto. A fala ajuda a criança a dominar esse especial objeto por meio da organização preliminar e do planejamento de seus próprios atos de conduta. Aqueles objetos que se encontravam além do alcance de suas operações práticas se fazem agora, graças à fala, acessíveis na atividade da criança (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 24, tradução nossa).

A cena observada dispõe de elementos importantes para reflexão sobre a organização do ensino com os bebês: o olhar atento do professor ao observar as crianças e suas manifestações e, com isso, intervir adequadamente com falas, gestos e objetos que potencializam a experiência da criança e amplia o repertório de conhecimentos sobre a realidade.

Conclusões

Neste artigo, objetivamos apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para organizar o trabalho educativo com bebês, usando como recurso o cesto de tesouros. Percebemos a importância da utilização de materiais, brinquedos e ambientes que precisam ser enriquecidos e constantemente reorganizados, para que não se tornem enfadonhos e rotineiros no processo de atividade da criança. Por isso, o professor, ao organizar diferentes ambientes e espaços, cria situações novas, oferece elementos ainda desconhecidos, provocando a curiosidade e o interesse em manipular e agir em relação às possibilidades inovadoras.

> O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto (ELKONIN, 1998, p. 214).

Essa ideia deflagra a necessidade de um olhar atento do professor no sentido de observar a exploração das crianças, alternar os objetos do cesto e oferecer outros, quando necessário. A intervenção que realizamos contribuiu ainda, para refletirmos sobre a relação da professora com a criança pequena, ressaltando a importância dos adultos na formação de novas aprendizagens e capacidades. São os adultos que, ao participarem da vida dos bebês, poderão qualificar seu modo de exploração dos objetos, por duas vias: pela disponibilização intencional e planejada dos próprios materiais que integram o cesto e por meio da ampliação da linguagem das crianças, o que, como destacamos anteriormente, acarretará uma reorganização em seus processos psíquicos.

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural apontam que precisamos superar práticas calcadas no imediatismo, espontaneísmo e improviso que ainda se entrecruzem no trabalho educativo com os bebês, mirando para uma proposta de trabalho que seja representativa das inter-relações criança-mundo, mediadas pelo professor. O cesto dos tesouros é uma *possibilidade potencial,* já que, por meio desse recurso, é possível produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, instigando a curiosidade, o interesse e despertando o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica:** módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In. SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1969, p. 504-522.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDSCHMIED E; JACHSON, S. **Educação de zero a três anos: o atendimento em creche.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, Aléxis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología. México: Grijalbo, 1969. p. 341-354.

MAJEM T; ÒDENA P. **Descobrir brincando**. Tradução: Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MESQUITA, A. M. de. PASQUALINI, J. C. **Desenvolvimento Infantil:** Uma introdução à escola de Vigotski e suas implicações para o ensino da Educação Infantil. Unesp - Bauru, 2008. Mimeo.

VENGUER L. A. **Temas de psicologia Preescolar**. Havana: Pueblo y Educación: 1986.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: UM PROCESSO EM CONTINUIDADE E INTERATIVIDADE

Helena Moreira[330], Fátima Vieira[331]

Introdução

Este estudo integra uma investigação mais abrangente realizada entre fevereiro e julho de 2015 levado a cabo num contexto de Jardim de Infância e, posteriormente, em Creche. Em ambos os contextos foi desenvolvido com as crianças um trabalho de projeto.

Nesta comunicação, a atenção foca-se no grupo de Jardim de Infância constituído por 22 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Importa ainda referir que a educadora titular do grupo fundamentava a sua prática na Pedagogia-em-Participação[332], que é a perspetiva educativa da Associação Criança[333] (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2013). A organização do espaço e tempo pedagógicos ia ao encontro daquilo que é preconizado por esta pedagogia, procurando respeitar os ritmos, preferências e interesses das crianças e tendo em consideração o seu bem-estar e a pluralidade de experiências e aprendizagens.

Experiência educativa na perspetiva de John Dewey

Dewey (1971) considera que as experiências não possuem valor educativo quando uma dada experiência não permite o crescimento para novas experiências posteriores, isto é, quando restringe a possibilidade de posteriores experiências mais ricas. Neste âmbito, surge o "princípio da continuidade da experiência" ou "continuum experiencial" (DEWEY, 1971, p. 17). Este princípio significa que qualquer experiência toma algo das experiências anteriores e modifica de algum modo a qualidade das seguintes. É importante salientar que o princípio da continuidade é de "aplicação universal", ou seja, opera independentemente da qualidade

[330] Universidade do Minho. E-mail: lena_291@hotmail.com

[331] Universidade do Minho. E-mail: fatima@ie.uminho.pt

[332] A Pedagogia-em-Participação, perspetiva pedagógica em desenvolvimento desde inícios da década de 1990, situa-se na família teórica das pedagogias participativas e tem como objetivo a criação de condições para que a criança possa exercer o seu direito à participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

[333] A Associação Criança é uma associação privada, apoiada pela Fundação Aga Khan Portugal desde a sua formação. Constituída por profissionais de desenvolvimento humano, tem como objetivo "promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 27).

da experiência. Como refere Dewey, "há em cada caso alguma espécie de continuidade" (DEWEY, 1971, p. 26) e é precisamente ao observar o modo como a continuidade se processa em cada experiência que se consegue averiguar se uma dada experiência possui ou não valor educativo.

Mas, a experiência não sucede no vazio, ou seja, há fontes exteriores ao indivíduo que a fazem surgir, sendo essas fontes que a alimentam constantemente (DEWEY, 1971). A este propósito Gambôa (2004, p. 24) refere, baseando-se na teoria da experiência deweyana, que os fatores condicionantes da experiência são, primeiramente, as componentes que formam o "núcleo da sua unidade básica: "a situação". Esta, (…) quando heuristicamente considerada, pode ser isolada em elementos "internos", que dizem respeito ao indivíduo e elementos externos, as condições "objectivas" em que a experiência ocorre que a condicionam e nela participam interactivamente".

A interação constitui-se, precisamente, como o segundo princípio proposto por Dewey para interpretar uma experiência. Este princípio atribui direitos equivalentes aos dois fatores da experiência mencionados anteriormente - condições objetivas e condições internas. Ou seja, o indivíduo vive em interação com os objetos e as outras pessoas e, nesse sentido, a educação configura-se essencialmente como um "processo social" (DEWEY, 1971, p. 54). O autor refere ainda que os conceitos de situação e de interação não se separam um do outro, na medida em que uma experiência se define pela transação que ocorre entre o indivíduo e o seu meio naquele momento.

Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)

Como facilitadora da continuidade e interatividade de experiências, a MTP consiste num estudo em profundidade de um determinado tópico, realizado por uma ou mais crianças e que poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico (KATZ & CHARD, 2009). Esta metodologia prevê uma grande implicação de todos os intervenientes (LEITE, MALPIQUE, & SANTOS, 2001) e possui "uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo" (SILVA, 1998, p. 95). Uma das principais caraterísticas da MTP é, pois, a construção progressiva e interativa das aprendizagens, onde crianças e adultos cooperam para um objetivo comum. Trata-se de valorizar e maximizar as capacidades presentes e dar oportunidade à criança de aplicar e ampliar as suas competências. Como referem Katz e Chard (2009, p. 11), "o trabalho de projeto, enquanto parte significativa do currículo, estimula as competências emergentes e ajuda as crianças a

aprofundá-las, uma vez que fornecem contextos nos quais essas competências são intencionalmente aplicadas".

Etimologicamente, a palavra projeto pode ser vista enquanto projectus, que significa "algo lançado para a frente" (KILPATRICK, 2007, p. 13).

O espaço e o tempo na Metodologia de Trabalho de Projeto

Como dimensões pedagógicas, o espaço e o tempo assumem uma importância vital na MTP e, por conseguinte, requerem da parte do educador uma especial atenção. É importante sublinhar o caráter flexível e dinâmico que a organização pedagógica do espaço e do tempo devem assumir, já que se deve adequar às necessidades e interesses que vão surgindo. O espaço não se deve limitar à sala de atividades, mas transcender esse espaço e, desta forma, "a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança", devendo refletir o "sentido de finalidade que qualquer projeto carrega em si" (VASCONCELOs, 1998, pp. 147-148). A organização temporal deve incluir momentos da iniciativa da criança e da iniciativa do adulto, integrando oportunidades de trabalho individual, em pares, assim como em pequeno e em grande grupo (LINO, 2005). Esta organização deve ser negociada entre profissionais e crianças, de forma a dar resposta às necessidades colocadas pelo evoluir dos projetos (VASCONCELOS, 1998).

Objetivos

Partindo do princípio de que a construção da aprendizagem deve processar-se através de experiências em continuidade e interatividade (DEWEY, 1971) e que o trabalho de projeto se constitui como uma metodologia adequada na ação pedagógica dos 3 aos 6 anos, capaz de "antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento" (VASCONCELOS, 2012, p. 8), o objetivo deste estudo é perceber como é que as experiências em continuidade e interatividade se processam no âmbito do trabalho de projeto e, neste seguimento, especificar em que medida a organização espácio-temporal influencia e apoia o desenvolvimento do projeto e as aprendizagens que aí estão a ser construídas.

Metodologia

O projeto de investigação foi desenvolvido segundo algumas características da metodologia de investigação-ação, um processo em espiral que integra quatro fases: observação, reflexão, planeamento e ação. Tal como defende Latorre (2004, p. 32) esta metodologia constitui um

"proceso que se caracteriza por su carácter cíclico", e, em todas as fases do ciclo, o processo é flexível e interativo.

O esquema seguinte ilustra este processo, onde a documentação pedagógica constituiu a base de sustentação de todo este ciclo, pois, de acordo com Rinaldi (2006, pp. 70-71), "documentation not only lends itself to interpretation but is itself interpretation. It is a narrative form, both intrapersonal and interpersonal communication, because it offers those who document and those who read the documentation an oppotunity for reflection and learning".



Figura 1. Esquema das opções metodológicas adotadas

Assim, a recolha de dados integrou um dos momentos mais importantes da fase de observação, sendo utilizadas técnicas baseadas na observação, na análise documental e em meios audiovisuais.

Importa ainda mencionar que, para não colocar em causa a identidade dos participantes, os nomes utilizados são fictícios.

Resultados e discussão

Foi desenvolvido com o grupo um trabalho de projeto em torno das rãs, sendo que a realização de um estudo em profundidade implicou que se definisse com as crianças as questões a investigar, tendo consciência que outras poderiam surgir no decorrer do projeto. A escuta documentada das crianças e posterior devolução permitiu constatar que o modo como as rãs nascem, assim como o seu habitat e alimentação percorreram o discurso das crianças, bem como as suas representações. Assim sendo, foram definidas com as crianças as seguintes questões de investigação: Onde vivem as rãs? O que comem? Como nascem?

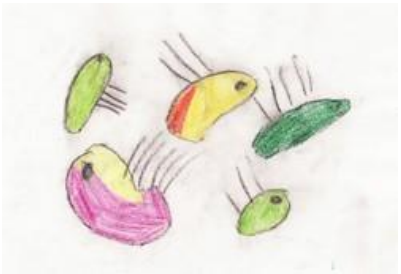
Nesta comunicação será apenas abordada a terceira questão – Como nascem as rãs? Esta questão deu origem a inúmeras aprendizagens, possibilitando discussões e reflexões bastante ricas e complexas. Concretamente, em momento (inter)cultural, foram discutidas em grupo algumas das pesquisas que as crianças realizaram com a colaboração dos pais. Segue-se um excerto do diálogo travado entre os elementos do grupo (Transcrição 1).

Hugo 4A: *Isto* [imagem de girinos] *deve ser quando as rãs nascem.*
Margarida, 4A: *Acho que é uma rã que ainda é pequenina mas ainda vai crescer.*
Rodrigo, 5A: *São ovos.*
Miguel, 5A: *Parecem amêndoas!*
Helena: (…) E onde nascem as rãs?
Rodrigo: Os filhos nascem na água.
Bernardo, 4A: Não, nascem na terra.
Rodrigo: Eu vi num livro, é na água.
Hugo: Eu acho que eles nascem no mar.
Rodrigo: Ei, não deviam nascer na água doce? Nós já vimos que as rãs gostam de água doce.

Transcrição 1. Diálogo travado em momento (inter)cultural

Através do diálogo acima transcrito é possível constatar que com base nas pesquisas realizadas, as crianças foram comentando, partilhando e discutindo as suas ideias sobre o assunto em questão, estimulando-se o pensamento crítico. Importa evidenciar a forma como Rodrigo contra-argumenta a ideia das rãs nascerem no mar, sustentando a sua justificação com base em aprendizagens anteriores.

Em momento de trabalho em pequeno grupo, as crianças convocaram os saberes já construídos e expressaram esses conhecimentos por meio da representação (figura 2).



São girinos. Os girinos são os filhos das rãs. Foi o meu pai que me disse. Nascem dos ovinhos e depois os ovos partem-se e eles nascem. Não nascem já rãs, primeiro nascem os girinos e depois ganham bracinhos e perninhas e ficam rãs. As patas da frente são mais curtinhas e as de trás são compridas como as nossas pernas. São compridas para elas saltarem. (Bernardo)

Figura 2: Representação dos girinos

Durante a semana seguinte, as crianças realizaram diversas pesquisas sobre o assunto nos tempos de pequeno grupo e de atividades e projetos, com recurso a diferentes livros e ao computador.

Helena: Querem contar-me o que já descobriram sobre como nascem as rãs?
André, 3A: É dos ovos, na água. Elas nascem na água doce.
Rodrigo: (…) Mas não sabemos como os girinos aparecem dentro dos ovos. Não sabemos… pesquisamos.
Helena: Exatamente, pesquisamos. Mas como achas que eles aparecem?
David: Quando os ovos saem de dentro da fêmea eu acho que aparecem girinos.
Rodrigo: Mas não sabemos como eles aparecem dentro dos ovos.
Bernardo: (…) Oh Helena, os girinos saem dos ovos quando eles partem os ovos.
Rodrigo: Como? Os girinos têm… Oh, os girinos… a força deles é tão fraquinha!
Bernardo: Não é nada!
Madalena, 5A: Como, Bernardo? Como é que eles conseguem?
Bernardo: Assim (gesticula).
Madalena: Com o corpo todo?
Bernardo: HmHm (abana com a cabeça, afirmativamente).
Rodrigo: Oh! Como eles podem partir os ovos se os ovos são muito duros e eles têm pouca força?
Bernardo: (…) Não são muito duros os ovos. São fofinhos.

Transcrição 2. Diálogo travado em conselho

Através da documentação realizada constatou-se a forma envolvida com que as crianças exploraram os recursos utilizados para a pesquisa de informação. Assim sendo, considerou-se pertinente incentivar a representação e partilha das descobertas efetuadas. O diálogo que a seguir se apresenta ilustra parte de uma discussão ocorrida em conselho, em torno do nascimento das rãs (Transcrição 2).

Através do questionamento reflexivo, da explicação do que pensam, da discussão de ideias e da colocação de hipóteses, as crianças convocam o pensamento crítico e o conflito cognitivo. Colocam o seu ponto de vista, mas aceitam o ponto de vista do outro, referindo recorrer à pesquisa como meio para confirmar as suas ideias. É visível a forma como as crianças problematizam a realidade para, a partir daí, irem à procura de novas descobertas que deem resposta às suas dúvidas e inquietações. Foi este permanente questionamento que

deu rumo ao projeto, onde a partilha e exploração de ideias estimulou a construção de novos conhecimentos. Tal como defende Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 8), o "conhecimento é um processo que se realiza em grupo, que se alimenta das hipóteses, das teorias, dos conflitos com o outro, e avança construindo saberes e identidades". Preserva-se desta forma um contexto significativo para as crianças irem à procura de resposta às suas questões, sustentando-se a sua motivação e envolvimento no projeto.

Com base no que tinham descoberto acerca do ciclo de vida da rã e do seu processo de metamorfose, as crianças problematizaram essa questão, questionando-se em que momento do ciclo deixavam de ser girinos e passavam a ser rãs (transcrição 3).

> **António, 5A:** A minha mãe disse que as rãs nascem dos ovos. O ovo parte-se e sai uma rã.
> **Bernardo:** Não! Sai um girino**!**
> **Rodrigo:** Quando está dentro é girino e só se parte quando se transforma em rã. Quando o girino se transforma numa rã parte o ovo.
> **Rodrigo:** (…) Eu acho que já são rãs antes da cauda desaparecer. O David acha que só passam a ser rãs quando a cauda desaparece.
> **David:** As rãs não têm cauda, só os girinos!
> **Rodrigo:** Eu acho que as rãs têm cauda quando saem dos ovos, primeiro são girinos e quando saem dos ovos são rãs.
> **David:** Eu acho que saem dos ovos e são girinos, depois crescem as patas traseiras, depois as da frente, depois a cauda cai e quando a cauda desaparece fica uma rã.
>
> Transcrição 3. Diálogo acerca do processo de metamorfose das rãs

Como refere Dewey (1953, p. 14), "o problema a resolver determina o objectivo do pensamento e este objectivo orienta o processo do acto de pensar (…) É preciso alguma coisa particular que o ocasione e o provoque". Ou seja, criam-se diferentes hipóteses e teorias sobre uma mesma realidade. Cada criança tem a sua visão sobre os possíveis sentidos das coisas e expressa ao grupo o seu ponto de vista. Estes momentos foram muito importantes para o evoluir do projeto, pois através da discussão, do confronto de diferentes perspetivas e ideias abrem-se portas para o "continuum experiencial" (DEWEY, 1971). Desta forma, a aprendizagem experiencial desenvolve-se naturalmente e de forma progressiva.

Para ajudar a dar resposta às inquietações do grupo, convocou-se a participação da família do projeto. O pai de David foi à sala de atividades partilhar os seus conhecimentos sobre as rãs, estimulando-se a troca de saberes.

A colaboração deste pai foi muito importante, dado que criou uma excelente relação com as crianças, deixando-as à vontade para exporem as suas dúvidas. E foram muitas as questões colocadas, dada a capacidade destas crianças de problematizar e questionar o mundo que as rodeia (transcrição 4).

Rodrigo: O que os girinos comem dentro dos ovos?

Pai: Eles são alimentados dentro do ovo através de um "tubinho" (…).

Margarida: O que os girinos comem dentro de água?

Madalena: Plantas aquáticas.

Pai: E também comem peixes, moluscos, musgo e larvas de insetos.

Rodrigo: (…) Como é que eles furam os ovos?

Pai: (…) antes de nascer estão dentro do ovo, certo? Despois crescem dentro do ovo e transformam-se num girino. O girino quando está prontinho a nascer tem uma característica na boca. A boca é em forma de bico (…) E eles rompem a gelatina do ovo com o bico e furam até sair.

Madalena: Nós sabemos que tem gelatina.

Pai: Exatamente, é uma gelatina que envolve o ovo. (…) A gelatina é uma substância que é o macho que liberta em volta dos ovos e serve para duas coisas: para fecundar os ovos, ou seja, para fazer que se crie ali um ser, que comece ali um ser a aparecer; e depois serve também para proteger os ovos dos predadores, das marés, quando a água sobe ou desce, porque ficam ali dentro daquela gelatina protegidos.

Madalena: Para pôr os ovos na água têm que dar um abraço.

Pai: Sim, de facto é verdade. Os machos das rãs apertam as fêmeas, dão um abraço muito grande e depois quando a fêmea põe os ovos o macho liberta a gelatina, onde está uma coisa… uma componente que se chama esperma, tem espermatozoides e dá-se aí a fecundação dos ovinhos (…)

Miguel: Como é que as rãs tem tanta energia? Sim, porque para saltar muito depressa e nadar muito depressa têm de ter muita energia!

Pai: O Martim perguntou como é que as rãs têm tanta energia para saltar rápido e nadar rápido. Se vocês forem junto a um rio, a andar, veem que as rãs estão quase sempre expostas ao sol. Vocês sabiam que as rãs para se manterem ativas têm que apanhar sol, para estarem quentes, porque o sangue delas é frio (…) O sangue das rãs e o corpo das rãs é aquecido pelo sol e é por isso que elas ganham energia. E não é só por isso, é também porque se alimentam de insetos e pequenas larvas (…)

Transcrição 4. Diálogo ente o grupo e o pai de David

Com a visita do pai de David, as crianças aprenderam que as rãs têm o sangue frio e precisam de apanhar sol para ganharem energia. A partir daí as crianças começaram a colocar as rãs a apanhar sol no exterior, permitindo que em tempo de exterior também outras crianças de JI tivessem contacto com as rãs (figura 3).



Figura 3. Observação das rãs em tempo de exterior

A aprendizagem experiencial que estavam a desenvolver beneficiou desta interação entre interior e exterior. Para além disso, este foi um momento de contacto com outras crianças, alargando-se as interações.

Mais uma vez, as crianças foram desafiadas a expressarem por meio do desenho as aprendizagens construídas (figura 4) e posteriormente partilharam essas aprendizagens em conselho.





O macho e a fêmea dão um abraço, a fêmea fica por baixo e o macho por cima. (Hugo)

A mãe põe os ovos e o pai a gelatina à volta dos ovos para os proteger. (Margarida)

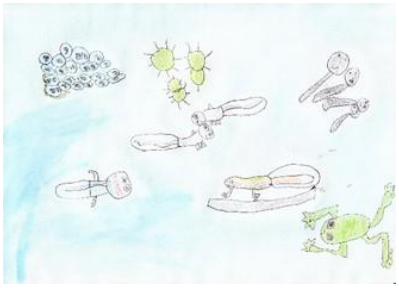
Quando os girinos estão dentro dos ovos eles comem por um“tubo”. (Ariana, 4A)

Depois os girinos saem dos ovos. Os girinos têm um bico afiado que fura o ovo. (Maria, 4A)

E depois ganham guelras para respirar debaixo de água, como os peixes. Depois começam a nascer as patas. (Rodrigo)

As patas de trás, depois as da frente. (Ariana)

Depois vai perdendo a cauda e já se torna rã. (Madalena)



E ganham pulmões e já podem respirar na água e na terra. Também respiram pela pele. (Margarida)

Aprendemos que algumas rãs põem os ovos na terra, nas árvores. Outras põem na água. (Rodrigo)

Figura 4: Representação das aprendizagens construídas

Conclusões

Partindo do real interesse das crianças e das suas motivações intrínsecas, múltiplas aprendizagens significativas aconteceram num progresso contínuo onde as crianças adquiriram "o hábito de aprender. Aprender a aprender" (DEWEY, 2007, p. 55). Com efeito, "a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica" (ME, 1997, p. 85) foram aspetos inerentes ao longo de todo o processo.

A construção do conhecimento através da experiência e da reflexão sobre essa mesma experiência assumiu um papel preponderante ao longo do projeto, surgindo questões cada vez mais específicas e complexas, fruto das aprendizagens que estavam a desenvolver, que por sua vez despoletavam novas pesquisas. Para Leite, Malpique e Santos (2001, p. 80), a "prática do projecto desencadeará uma vontade de agir, de reflectir, numa relação agradável com a aprendizagem constante, com o novo saber, com a procura do saber fazer com a alternância responder/questionar, responder/questionar… interminavelmente, tal como no jogo labiríntico do conhecimento". Como resultado, as crianças iam desenvolvendo aprendizagens cada vez mais precisas, aprofundadas e ampliadas, construídas em interação com os outros e com o meio, influenciando e sendo influenciadas por estes (ME, 1997; DEWEY, 2007).

Ao longo do projeto foi necessário alimentar, desafiar e ampliar a curiosidade das crianças e a sua vontade de investigar a realidade, foi necessário proporcionar as condições necessárias à experimentação, investigação, reflexão e aprendizagem. Para tal, tornou-se imprescindível uma organização espácio-temporal que apoiasse, enriquecesse e desafiasse as aprendizagens experienciais que estavam a ser construídas no âmbito do projeto, projetando novas possibilidades. De igual modo, a existência de uma rotina coerente, estável e flexível sustentou o desenvolvimento do projeto, proporcionando uma maior confiança e autonomia às crianças. A este propósito salienta-se o papel do educador na organização espácio-temporal, cabendo-lhe "saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas" (DEWEY, 1971, p. 32). Enfatiza-se, portanto, que o espaço e tempo

educativos devem estar intencionalmente organizados de forma a favorecer a manifestação dos interesses das crianças e expandir esses interesses na direção da aprendizagem e do crescimento contínuo.

Referências bibliográficas

DEWEY, John. Como Pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DEWEY, John. Democracia e Educação. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

GAMBÔA, Rosário. Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: Edições Asa, 2004.

KATZ, Lilian & CHARD, Sylvia. A Abordagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

KILPATRICK, William. O Método de Projecto. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Barcelona: Editorial Graó, 2004.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela, & SANTOS, Milice. Trabalho de Projecto - 1. Aprender por projectos centrados em problemas. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

LINO, Dalila. Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percurso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância. 2005. Tese de doutoramento - Universidade do Minho, Braga.

MALAVASI, Laura, & ZOCCATELLI, Barbara. Documentar os projetos nos serviços educatiivos. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, & FORMOSINHO, João. A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: Júlia Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2013, pp. 25-60.

SILVA, Maria. Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In: Ministério da Educação. Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1998, pp. 89-122.

VASCONCELOS, Teresa. Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In: Ministério da Educação. Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1998, pp. 123-158.

VASCONCELOS, Teresa. Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2012.

CURIOSIDADES SOBRE A ÁGUA – TRAÇOS DE UM PROJETO PERCORRIDO COM CRIANÇAS

Ana Filipa Silva[334], Cristiana Salada[335], Ana Carvalho[336], Sónia Correia[337]

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria (Leiria – Portugal), ano letivo de 2015-2016.

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância houve a possibilidade de trabalhar com um grupo de vinte e seis crianças em contexto de jardim de infância, entre os 4 e os 6 anos de idade, numa instituição particular situada em Leiria, numa sala designada *sala vermelha*. Esse grupo era acompanhado pela educadora titular (também autora deste trabalho) e duas auxiliares de ação educativa. No âmbito desta unidade curricular esperava-se que os estudantes pudessem vivenciar experiências de trabalho diferenciadas ao nível de metodologias de trabalho e pudessem assim, desenvolver as suas competências profissionais e os seus saberes didáticos. Foi neste sentido, que desenvolver um trabalho com as crianças segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto ganhou sentido e revelou-se como uma experiência transformadora. A visão sobre o trabalho com estas idades, sobre as crianças e sobre o papel do adulto foi reconstruída ao longo do tempo.

Partindo dos interesses e das curiosidades das crianças acerca da água desenvolvemos um projeto intitulado pelas mesmas de "A água da sala vermelha". Este relato de experiências pretende revelar o desenvolvimento do projeto, dar a conhecer as nossas aprendizagens e, também, as aprendizagens das crianças.

Contextualização do projeto "A água da sala vermelha"

Em fevereiro de 2016, aquando da nossa chegada à *sala vermelha* (no início da prática pedagógica neste contexto educativo) o grupo de crianças estava a realizar um projeto sobre o sistema solar. O trabalho desenvolvido e as diversas representações dos vários planetas

[334] Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciência Sociais, 1150045@my.ipleiria.pt
[335] Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciência Sociais, cristianasalada@gmail.com
[336] Jardim do Fraldinhas, anasofcarvalho@gmail.com
[337] Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais | Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação - Grupo Projeto Creche (IPL/ESECS/NIDE/GPC), sonia.correia@ipleiria.pt

levaram o grupo a várias reflexões e, até, a novos interesses. Ao focalizar-se a atenção no planeta Terra rapidamente as reflexões mudaram o rumo do trabalho que estava a ser desenvolvido. O globo terreste e o mapa-mundo que também estava presente na sala fizeram levantar a questão: "que outro nome tem o nosso planeta?". Algumas crianças referiram: "Planeta azul", porque tinha muita água, sabendo identificar que a mesma estava presente no mar, nos oceanos e nos rios. Partindo daqui, as conversas à volta dos estados físicos da água (líquido, sólido e gasoso) emergiram. As crianças referiram que a água no estado físico líquido estava nos oceanos, nos mares e nos rios, que a água no estado físico sólido estava na Antártida, no Pólo Norte e no Pólo Sul, e, que a água no estado gasoso estava nas nuvens.

Este momento em grande grupo, de partilha de saberes entre todos os elementos (crianças e adultos) revelou-se como o início de um novo projeto, assente na Metodologia de Trabalho por Projeto, que mais tarde se veio a intitular (por sugestão das crianças): "A água da sala vermelha". Nesta experiência os adultos foram dando às crianças a oportunidade de partilharem os seus conhecimentos e ideias, valorizando os seus saberes e as suas curiosidades.

Objetivos

Quando, em equipa educativa, se começou a perspetivar o desenvolvimento deste projeto com as crianças, sentiu-se a necessidade de se definir os seguintes objetivos:

i) perceber os conhecimentos prévios das crianças acerca da água e incentivar a formulação de questões sobre o que ainda não se sabe;
ii) proporcionar oportunidades às crianças para procurarem e adquirirem novos conhecimentos tendo em conta questões formuladas;
iii) partilhar com os outros as suas aprendizagens realizadas.

Com base nestes objetivos e nas características desta metodologia o projeto foi sendo desenvolvido. O projeto decorreu entre os meses de abril e junho com algumas interrupções advindas de alguns projetos já calendarizados pela instituição.

Metodologia

Segundo Katz & Chard (2009) a metodologia de trabalho por projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado assunto, por um grupo de crianças. Este aprofundamento denomina-se investigação, onde se pretende procurar informações que vão ao encontro das perguntas formuladas pelas crianças na fase inicial.

Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia por projeto divide-se em quatro fases que permitem compreender melhor todo este processo. A primeira fase destina-se à *definição do problema*, a segunda à *planificação e desenvolvimento do trabalho*, a terceira à *execução* e, por último, a fase da *divulgação/avaliação*.

No caso do projeto aqui apresentado, estas fases nortearam o seu desenvolvimento. Neste sentido, explicitaremos de seguida as diferentes fases vividas pelo grupo ao longo do projeto.

Definição do problema

A *definição do problema* corresponde à etapa inicial de qualquer trabalho, e como tal são formuladas pelas crianças as questões a investigar. Neste momento as crianças partilham saberes, conversam em grande ou em pequeno grupo, desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto (VASCONCELOS, 2012).

As crianças da sala vermelha, realizaram um cartaz sobre o que queriam investigar e que materiais iriam precisar. Como estagiárias, a Ana Filipa e a Cristiana, iam escrevendo o que as crianças diziam e depois cada uma das crianças desenhou o que referiu, partilhando e discutindo ideias com os outros. De seguida escolheram um título para o cartaz e, com ajuda, escreveram-no.

Perante o trabalho já desenvolvido e a etapa que se seguia, a equipa educativa sentiu necessidade de organizar o grupo de crianças em pequenos grupos. Foram feitos quatro grupos (Grupo 1, 2 3 e 4) que em conjunto passaram para a etapa seguinte desta metodologia.

Planificação e desenvolvimento do trabalho

A *planificação e o desenvolvimento do trabalho* corresponde à fase II. Nesta fase, as crianças planificam o que querem aprender, definem com o adulto o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer e com que materiais.

Cada um dos quatro grupos da sala vermelha começou por organizar um documento, registando com o adulto o que já sabiam sobre a água, o que aprenderam e o que queriam investigar e, ainda, o que queriam saber sobre a água. A partir deste trabalho foi possível chegar a várias questões de investigação levantadas pelas crianças, verificando-se que as questões dos diferentes grupos espelhavam interesses bastante diferentes (ver quadro 1 – Questões dos grupos). Depois deste levantamento de dados, as crianças desenvolveram experiências educativas por forma a dar resposta às suas questões iniciais, passando assim para a próxima fase do projeto.

Quadro 1 – Questões dos grupos

Algumas questões colocadas pelos grupos	
Grupo 1	"Os adultos preocupam-se com a água?"; "Podemos beber toda a água?"
Grupo 2	"Por que é que as nuvens são cinzentas e brancas?"; "Por que é que o arco-íris tem muitas cores?"
Grupo 3	"De onde vem a água que bebemos?"; "Como é que a água dos rios e dos mares evapora?"
Grupo 4	"Por que é que a água inunda as casas?"; "Como é que a água vai para o fogo dos pinhais?"

Execução

Na fase III, *execução*, as crianças vão procurar informações para responder às suas perguntas, através de experiências diretas. Neste âmbito as crianças selecionam, organizam e registam a informação, através de desenhos e de fotografias ou outras formas.

Cada pequeno grupo da sala vermelha foi desenvolvendo o projeto de forma diferente em relação aos outros pois as suas curiosidades e ideias eram também diferentes. Nesta fase as crianças foram respondendo às questões inicias através da pesquisa de informação recorrendo a livros, à Internet e através da realização de algumas experiências sobre a água.

Divulgação/avaliação

O espaço para a divulgação/avaliação do projeto corresponde à última fase de um projeto – fase IV. Nesta fase, ocorre a socialização do saber, a partilha das aprendizagens realizadas ao longo do projeto através de diversas formas.

No caso do projeto aqui relatado cada grupo de crianças teve as suas ideias para divulgar, ficando todas elas diferentes. O grupo 1 decidiu fazer folhetos de sensibilização para a questão da poluição da água (Figuras 4 e 5) entregando a toda a comunidade educativa. O grupo 2 optou por fazer uma dramatização (Figuras 1, 2 e 3) baseada numa história criada pelo grupo, apresentando-o a todos os elementos da sala vermelha. O grupo 3 realizou um vídeo em forma de entrevista, com o objetivo de referir as aprendizagens realizadas. O vídeo foi apresentado às crianças durante a experiência educativa orientada e aos pais das mesmas. O grupo 4 fez uma maquete que representava uma ETAR inserida numa cidade (Figura 6).



Figura 4
Personagem da dramatização – Sr. Vento



Figura 5
Personagem da dramatização – Sr. Nuvem



Figura 6
Personagem da dramatização – Gota de Chuva

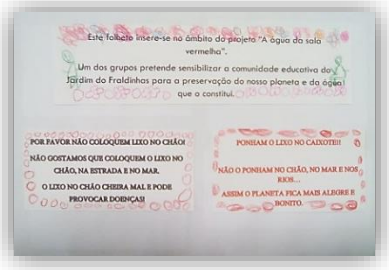


Figura 7
Folheto de sensibilização (frente)



Figura 8
Folheto de sensibilização (verso)



Figura 9
Maquete de uma ETAR

Resultados e discussão

Terminado o projeto "A água da sala vermelha" com as vinte e seis crianças da sala vermelha, segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto, verificámos que as crianças além de encontrarem respostas para as suas questões, manifestaram aprendizagens nas várias áreas de conteúdo (tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). No âmbito da área da formação pessoal e social, por exemplo, as próprias crianças identificaram referindo que estar num grupo é:

"fixe, porque trabalhamos mais em conjunto, ajudamos, conversamos e trabalhamos juntos."

"bom, temos mais coragem e somos mais fortes em grupo."

"bom, eu gosto de aprender com os amigos."

Estas aprendizagens manifestadas pelas crianças são a base que sustenta esta metodologia de trabalho que envolve o estar em grupo, o partilhar ideias e saberes com os outros. É importante que comecem desde cedo a compreender a importância do trabalho de grupo e da cooperação entre pares, pois também lhes será fundamental para o futuro.

No início do projeto as crianças referiram o que já sabiam sobre a água e formularam algumas questões que queriam ver respondidas (mencionado acima).

No final do projeto, tendo em conta as fases da metodologia por projeto, segundo Vasconcelos (2012), as crianças divulgaram através dos seus desenhos (Figura 7) as suas aprendizagens à comunidade educativa referindo que:

> "Aprendi o ciclo da água. A água depois do esgoto vai para a ETAR para ser tratada. Depois para o rio e depois para o mar."
> "Aprendi o símbolo da água, H_2O. Na ETAR limpam a água para ir para o rio e para as casas. Não se deve por lixo na água."
> "Aprendi o ciclo da água."
> "Aprendi que não podemos gastar água. Também aprendi que se a gastarmos ficamos sem ela, temos de poupar água. Aprendi que as nuvens cinzentas deitam água e as nuvens brancas não deitam água."



Figura 10 - Exposição de algumas das aprendizagens das crianças

Cada grupo fez uma divulgação diferente, o grupo 1 realizou um folheto de sensibilização relativamente à poluição da água, o grupo 2 realizou um vídeo no qual faziam e respondiam a questões, o grupo 3 fez uma dramatização criando uma história sobre a água e o grupo 4 fez uma maquete sobre os esgotos que vão das casas para a ETAR referindo o processo de tratamento da água – Figuras 2 a 7.

Conclusões

Após a realização do projeto podemos afirmar que esta metodologia nos tornou mais atentas para as características individuais das crianças, permitindo-nos chegar aos seus interesses, planificando através dos mesmos.

Esta metodologia permite a todos os intervenientes participar de uma forma mais ativa e colaborativa, partilhando todas as informações uns com os outros, o que se transforma num trabalho mais rico e envolvente.

Podemos concluir que através de todo este processo, tanto os adultos como as crianças envolvidas enriqueceram bastante os seus conhecimentos, através de todas as aprendizagens que realizaram. Esta é uma forma de trabalhar com crianças que desejamos continuar a desenvolver e a (re)descobrir em práticas futuras.

Referências bibliográficas

KATZ, L.; CHARD, S. **A abordagem por projectos na educação de infância.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

VASCONCELOS, T. **Trabalho por projectos na educação de infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2012. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar.** Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

ESCOLA É O LUGAR DE CRIANÇA CRESCER: AS PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES

Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio[338], Ana Paula Lima da Silva[339]

Introdução

Para quem e para quê são destinados os espaços educacionais? Essas duas questões nos motivam a refletir sobre o que ensinam as escolas e o que revelam através de seus espaços, mesmo que de forma oculta. Existem nas escolas inúmeras descobertas e múltiplos saberes que ultrapassam a estrutura curricular clássica, fragmentada em disciplinas e que são construídos por vezes de forma sistematizada e elaborada pedagogicamente, e em outras empiricamente.

O objetivo dessa pesquisa é identificar quais são as percepções que as crianças possuem do espaço escolar que vivem e analisar a influência desse espaço na formação infantil. Para tanto, nos referenciaremos em Certeau (2014), Pais (2003) e Ferraço (2007) na compreensão sobre o cotidiano como fonte de saberesfazeres da prática discente e docente, assim como buscamos Rinaldi (2012), Gandini (1999) e Malaguzzi (1999) para compreender o espaço educacional como sujeito educador das personagens escolares.

Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa bibliográfica, a observação, registros fotográficos e pictóricos realizados pelas crianças e entrevistas com as mesmas, que não só contribuíram com a pesquisa, mas foram co-autoras através de suas percepções e relatos. O processo de coleta de dados com as crianças (uma turma de 11 crianças com 4 anos) se constituiu ao longo de 4 meses, em que as crianças a partir da convivência com as pesquisadoras puderam expressar através de conversas, desenhos e fotografias aquilo que entendiam sobre o espaço escolar em que vivem.

Escola é o lugar de criança crescer

No âmbito dos estudos da infância, é matéria recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite, como RIBES (2013,p.322), “as crianças formulam a sua

[338] Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.
[339] Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

crítica, o afetam e o recriam", o que CORSARO (2005) vem chamando de reprodução interpretativa.

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 por vezes óbvios e estereotipados nas indagações que conduzem. A ideia de que são pequeninos e pouco sabem acerca do que tratamos foi no primeiro encontro refutada. A criança possui um lugar social de intervenção na cultura, e consideramos legítimos os saberes infantis construídos através dessa mediação.

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". A fala das crianças diante das perguntas: Que espaço da escola você mais gosta e por que, em cada encontro podia ser diferente, mas em geral a resposta obtida era uma referência ao parque infantil e nos remetiam ao aspecto lúdico que este representa.



(Parque infantil. Fotografia feita por Giovana – 4 anos)

Acreditamos que como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento, sua leitura é multissensorial e envolve os órgãos dos sentidos – olhos, ouvidos, nariz e pele – mas para além deles, envolve toda a leitura que se faz da organização e que se modifica durante as várias fases da vida e está fortemente ligada à própria cultura dos sujeitos, nos espaços compartilhados, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e como já dito cultura.

Com bastante frequência vemos espaços educacionais, principalmente as salas de aula como caixas vazias, antissépticas, anônimas. Espaços preenchidos com desenhos

prontos feitos por professores ou confeccionados de EVA, isso quando a própria escola como um todo não é um ambiente que dificilmente poderia ser definido como adequado, tais quais casas antigas adaptadas, mal cuidadas, escuras. Em outras palavras: depósitos de crianças.

No Brasil, cada município através do Conselho Municipal de Educação estabelece diretrizes para a organização desses espaços, definindo suas características mais elementares como espaço por criança, mobiliário e acessibilidade à área escolar, mas entendemos que no dia a dia, o espaço escolar se constitui em muito além disso, para o uso que se faz dos espaços, o que eles proporcionam, e acima de tudo, o que ensinam. Existe uma linguagem estética que permeia esse ensinar e se caracteriza em cada unidade escolar.

Podemos entender a linguagem do espaço físico como uma linguagem que fala de acordo com concepções culturais muito precisas. A linguagem desses espaços é muito forte e constitui-se um fator condicionante de todas as relações que existem na escola. Embora seu código nem sempre seja explícito e reconhecível, nós o percebemos e o interpretamos desde muito jovens.

A escola é um "organismo vivo" como nos aponta RINALDI, (2012), que pulsa, muda, se transforma e amadurece. As qualidades relacionadas entre o indivíduo e seu espaço são recíprocas, de modo que tanto a pessoa quanto o ambiente são ativos e modificam um ao outro.



(Registro de mural preparado pelos alunos. Fotografia feita por Igor – 4 anos)

Na abordagem Reggio Emilia (oriunda da Itália, tendo como expoente Loris Malaguzzi), a definição dos espaços como "terceiro educador" (MALAGUZZI, 1999), fornece uma boa noção da compreensão que se dá ao assunto. O direito a um meio ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada, é um direito de todos – educadores, alunos e seus responsáveis e que só pode se constituir num processo permanente de coletividade.

“Escola é o lugar de criança crescer” (nos apontou Marcela – 4 anos), e também de experimentar, vivenciar, descobrir e se encantar. Os saberes construídos pelas crianças nos espaços escolares nos ensinam e nos proporcionam revisitar a infância e suas inúmeras possibilidades.

As trajetórias e os processos de aprendizagem das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um ambiente formador, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos.

Entende-se dentro de uma perspectiva reggiana que as escolas são um sistema de relacionamentos e comunicação entre crianças, educadores e pais, esse tipo de interação deve se expandir para as relações espaciais, ou seja, os ambientes devem ser previstos para atividades coletivas, com espaços amplos e mais abertos como pátios e áreas comuns, mas também espaços menores, que incentivem a experiência de trabalho em pequenos grupos ou individuais.



(Sala de aula do grupo de 3 anos. Fotografia feita por Sofia – 4 anos)

Em suas falas as crianças nos indicaram que gostam das atividades que realizam em sala: “Gosto quando a tia Rosa (Professora da turma de 4 anos) pede para eu pintar na folha com canetinha” (Maria Vitoria – 4 anos), “Prefiro brincar com os blocos e montar prédios” (Rodrigo – 4 anos), “Quando fazemos a roda e cantamos, contamos as novidade é muito legal” (Sofia Soares – 4 anos), mas a referência preponderante nos relatos era o parque e seus brinquedos.

Os relatos, fotos e os desenhos feitos por Ana Beatriz, Bernardo e Sophia foram muito significativos da importância que este espaço tem na vida dos pequenos. Ana Beatriz (4 anos) ao participar de uma roda com as pesquisadoras relatou: “No parque a gente corre, sobe nas coisas, brinca na casinha, pega pedras e gravetos. A gente faz tudo!” A fala nos estimula a refletir sobre como nessa etapa o movimento é importante para a criança, como a linguagem motoro tem preponderância e deve ser estimulada. NEIRA (2013, p. 136) nos instiga ao apontar que “(...) essas práticas corporais constituem-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e sobre o ambiente humano, comunicando-se pelo seu teor expressivo”.



(Desenho e foto do parque externo com escorregador. Registros feitos por Ana Beatriz – 4 anos)

Quando Sophia (4 anos) teve oportunidade de se expressar nos indicou o por quê de escolher o parque como seu espaço favorito na escola: “Eu gosto muito de ir nesse balanço com minha prima Giovana. A gente vai alto e dá risada!” Em um estudo sobre a antropologia dos movimentos, DAOLIO (1995, p.84) afirma que:

> A linguagem corporal resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas em diferentes épocas da história.

Entendemos a partir desse contexto que a pedagogia da infância deve favorecer um ambiente social e físico onde a criança se sinta segura e estimulada a manifestar seus saberes e repertório motor, cognitivo e afetivo.



(Desenho e foto do balanço no parque. Registros de Sophia – 4 anos)

Bernardo (4 anos) por fim, nos contou sobre o motivo de gostar do parque interno: “Eu posso ir no balanço com um amigo, os outros (colegas de turma) correm, andam de velotrol e a tia Bia (outra Professora da turma) ri. Todo mundo fica feliz.” A leitura que Bernardo realiza sobre seu grupo, incluindo neste a Professora, é de muita grandiosidade. FORMOSINHO (2013, p. 204) ao falarem sobre a organização do espaço pedagógico nos lembra da importância “(...) da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração em uma pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite as identidades”.



Desenho e foto do parque interno. Registros feitos por Bernardo – 4 anos)

Por fim, cabe a reflexão que RIBES (2010, p. 53), fundamentada em Bahktin nos traz em que aponta:

> 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.

A partir do singular, Ana Beatriz, Bernardo, Giovana, Igor, Marcela, Maria Vitória, Pedro Henrique, Rodrigo, Sofia Soares, Sophia e Thiago, uma pequena turma de 4 anos de uma escola no interior do Brasil, cabe o desejo e sonho de universalização, colocando em debate questões que dizem respeito, a seu modo, a outros espaços escolares e seus praticantes.

Através das múltiplas linguagens que exercem, das habilidades que desenvolvem e dos conhecimentos que constroem, criam no ambiente escolar suas vidas e ao mesmo tempo o transformam. Qual a função dessa escola? Reafirmo através da fala de Marcela (4 anos) que alegremente nos disse: "Escola é lugar de criança crescer"!

Referências bibliográficas

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

CALLAI, Cristiana. Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da Educação Infantil. In: **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora: 2013.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. Diálogos com crianças: desafios de pesquisa na educação infantil. In: **III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos.** Agosto, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 – as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORSARO, Wilian. **Sociologia da infância**. Porto Algre: Artmed, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

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

FORMOSINHO, João. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

MALAGUZZI, Loris. 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.

NEIRA, Marcos. Ação pedagógica da educação física em contextos multiculturais: análise de experiências em Portugal e no Brasil. In: **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBES, Rita Marisa. 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.

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

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

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

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

ENTRE CHEIROS, GOSTOS E SABORES: O SENTIDO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Osana Maria de Lima, Palhano/CE

Camila Maria de Santiago, Leonardo José Freire Cabó[340], Alice Nayara dos Santos

Introdução

Este trabalho baseia-se numa observação importante: A ausência da merenda escolar em inúmeras escolas públicas do nosso pais. Um dos aspectos relevantes desse processo diz respeito a relação entre aluno e educador. As dificuldades enfrentadas com relação à falta da merenda escolar nas escolas públicas são muitas, envolve a questão da indisposição dos alunos do desinteresse pelo saber, pela aprendizagem, adquirindo uma dimensão cada vez maior.

A intenção aqui é analisar, se, e de que modo, a falta da merenda escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem.A alimentação é uma necessidade básica para que o ser humano possa se desenvolver. Nas fases da infância e da adolescência, alimentos de qualidade favorecem o crescimento tanto do aspecto físico, intelectual, emocional, como também o social.

A alimentação faz parte da rotina de qualquer indivíduo. É uma prática social que insere toda e qualquer sociedade. É através da alimentação que crescemos, determinamos a nossa forma de viver em sociedade.

Comer é prazeroso, o alimento servido na escola deve ser um alimento servido com carinho, cuidado e atenção. Pois às vezes não é só a carência de comida que as crianças têm, mas também a carência da dedicação que se deve ter na preparação de uma refeição.

Para se realizar toda e qualquer atividade é preciso estar bem alimentado. Principalmente para estudar que requer uma atenção e concentração maior em determinadas atividades. Estar bem alimentado não significa comer em grande quantidade e sim, comer alimentos que contenha uma grande quantidade de nutrientes para o nosso organismo.

[340] Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Aspectos históricos da política nacional de alimentação escolar no brasil

A alimentação escolar envolve aspectos culturais, territoriais, as interações socioeconômico-ambientais, político-institucionais, de respeito ao ciclo de natureza de ofertar alimentos para atender à necessidade básica do individuo de não sentir fome, entre outros a fim de promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (BRASIL, 2012).

Segundo o estudo de Coimbra (1982) *apud* Bezerra (2002) as primeiras iniciativas de distribuição de merenda escolar começaram a acontecer desde o início do século XX. Foram experiências restritas a alguns estados e municípios custeados parte com dinheiro público e parte com os recursos provenientes de caixas escolares e entidades filantrópicas e assistenciais.

A alimentação escolar foi legalmente instituída, no Brasil, através do Decreto Federal N° 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a campanha de Merenda Escolar, cujos objetivos principais eram ajudar a combater o fracasso escolar e a desnutrição. Elevar o estado de saúde dos alunos da rede pública de ensino através da melhoria de seus hábitos alimentares que, por sua vez, deveriam influenciar os de suas famílias.

Essa medida administrativa representou a formalização oficial de uma realidade que vinha se constituindo a partir de um conjunto de ações anteriores. Dessa forma foi determinante a influência de fatores relacionados não somente no contexto social e político interno, mas também com a conjuntura internacional da época.

De acordo com Turpin (2009), o processo de implementação da alimentação escolar no Brasil teve início por meio de iniciativas isoladas da sociedade civil, constituindo-se como iniciativa de Estados e Municípios, sobretudo a partir da década de 1930.

A primeira experiência de que os autores obtiveram registro foi data de 1908, acontecido no estado de Mato Grosso, região onde hoje está Mato Grosso do Sul. Lá funcionou a "Seleta Caritativa Humanitária", instituição filantrópica ligada à maçonaria que mantinha escolas com seus próprios recursos e fornecia merenda gratuita a seus alunos, como também os de outras escolas, tanto públicas como particulares. No total a instituição teria atendido cerca de 1.000 alunos/ano nas cidades de Campo Grande, Corumbá e Porto Esperança, sendo que Porto esperança atendia somente a partir de 1944[341].

A partir das primeiras linhas de orientações nacionais sobre o tema, nos anos 1930, mesmo que não aplicadas em bases práticas, estudiosos e profissionais envolvidos com o

[341] Além de Mato Grosso, antes de 1955, desenvolveram-se também atividades relacionadas com merenda escolar o município do Rio de Janeiro, nos estados de São Paulo, Ceará, Paraná, e Amazonas, no interior de Minas e também na cidade de Teresina.

assunto, definiam cardápios adequados a diversas regiões do país, preconizando o emprego de alimentos regionais, o que visava enriquecer a base nutritiva da alimentação dos escolares, mas que também viria a se constituir no embrião de apoio à pequena produção local.

Nos anos 1950, criou-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Desde então, o Programa de Merenda Escolar manteve o objetivo de contribuir para melhorar condições nutricionais e de saúde dos alunos, ao fornecer alimentação suplementar. A merenda escolar visa fornecer à criança algo a mais do que ela recebe em casa. Na definição de sua composição nutritiva, estabeleceu-se que deveria fornecer 15% a 30% das recomendações de calorias e nutrientes (FAE, 1996).

A criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em 1954 pelo Ministério da Saúde, e formalizada em 1955 no Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Decreto n° 37.106/55, embora não tivesse como função central erradicar a desnutrição nem o de ser um mecanismo indutor de desenvolvimento local incorporou essas questões no marco legal da sua constituição. Seus objetivos principais visavam essencialmente à redução da desnutrição escolar e a melhoria de hábitos alimentares[342].

A partir de então a merenda escolar tem contribuído, principalmente após sua descentralização, para incrementar a alimentação de alunos da rede pública e filantrópica em todo o país, ampliando deste modo a qualidade da alimentação e o potencial de incentivo à pequena produção familiar local. O esforço da municipalização previa a melhoria da qualidade alimentar por meios de diretrizes a serem aplicadas nas localidades, que ao mesmo tempo levavam ao fortalecimento desse segmento.

A alimentação enquanto política escolar iniciou-se a partir de iniciativas isoladas da sociedade civil e depois por meios de esforços de alguns Estados e Municípios até se chegar a se constituir um programa de abrangência nacional coordenado pelo governo federal.

Desde sua origem, sua preocupação que motivava pais, professores, funcionários e diretores de escolas e outros agentes privados, que alicerçou a concepção básica do programa público, foi a desnutrição das crianças, resultado de uma somatória de fatores fisiológicos (desnutrição de grávidas, lactantes e crianças), sociais (qualidade de vida das famílias) e econômicos (relacionados à renda e acesso aos alimentos).

A partir da década de 1990 que a alimentação escolar entrou definitivamente na pauta de formulação e aplicação de políticas públicas em âmbito municipal e intermunicipal.

[342] Atualmente o PNAE é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Isso ocorreu a partir de pesquisas realizadas no campo da saúde, que apontaram os hábitos alimentares como um dos fatores determinantes para o aumento das doenças crônicas (LIMA *et.al*. 2000; CAMOSSA *et al.*, 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Nº 8.069/1990) estabelece como função do Estado assegurar uma alimentação escolar de qualidade. A alimentação escolar é um direito das crianças matriculadas em todas as escolas públicas de educação básica.

Segundo Boog (2008),

> A alimentação escolar compreende todos os atos relativos ao comer e a comida que acontece dentro da Escola ou fora dela, mas sob sua responsabilidade. Desde a merenda ou o lanche de cada dia de aula, até os lanches ou refeições especiais nos dias de excursões, feiras, exposições, campeonatos esportivos ou outros eventos para os quais os escolares se deslocam coletivamente, mas sob responsabilidade da escola (BOOG, 2008, p. 17).

Segundo Turpir (2009), em 2008, o PNAE movimentou um montante na ordem de 1,5 bilhão, beneficiando mais de 34,6 milhões de estudantes que fizeram pelo menos uma refeição ao dia. Pode-se considerá-lo o maio programa de suplementação alimentar da América Latina, tendo em vista o tempo de atuação, a continuidade o compromisso constitucional desde 1988, o caráter universal, o número de alunos atendidos e o volume de investimentos já realizados. Seu objetivo central é

> atender a necessidade nutricional dos alunos. Durante sua permanência em sala de aula e a formação de hábitos alimentares saudáveis contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizado e desenvolvimento escolar’’. (TUPIR, 2009, p. 21)

O Programa tem como uma de suas diretrizes apoiar o desenvolvimento sustentável, com incentivos para aquisição de gêneros alimentares diversificados, preferencialmente produzidos e comercializados em âmbito local.

O PNAE é o programa social mais antigo que existe no Brasil - implantado em 1955. Além disso, tem caráter complementar e consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal aos Estados e Municípios para alimentação dos alunos. Cabe

aos municípios, e às escolas públicas e filantrópicas, complementar esse recurso e transformá-lo na refeição que a criança recebe na escola.

Os caminhos da pesquisa: o que dizem alunos e professores sobre a alimentação escolar?

Este artigo tem o objetivo de, a partir da experiência vivida enquanto aluna do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), expor os resultados de um estudo feito com alunos e professores da rede pública de ensino do Município de Jaguaruana, CE.

Na oportunidade buscávamos compreender a importância da alimentação escolar na aprendizagem dos alunos. Além de buscar identificar a realidade desses alunos e conhecer a qualidade da alimentação escolar fornecidas a eles, tomávamos como questão investigar de que modo a alimentação escolar pode interferir ou contribuir com o processo ensino aprendizagem. Para obtenção dos dados, além da observações do ambiente escolar, entrevistamos, a partir de questões abertas, professores e alunos do 2º ano, do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) na cidade de Palhano/CE. As entrevistas foram feitas com 10 alunos entre idade de 03 a 06 anos e 04 professores da respectiva instituição.

Partíamos do pressuposto de que fatores como desinteresse, desânimo e indisposição advinham da ausência de uma alimentação de qualidade em casa e que a alimentação fornecida pela Escola poderia contribuir com uma aprendizagem significativa. Tais fatores nos pareciam importantes para compreender de que modo a falta de alimentação saudável pode prejudicar a aprendizagem dos alunos.

A partir das informações fornecidas pelos entrevistados foi possível perceber que, mesmo que a alimentação fornecida pela escola seja um fator importante cotidiano desses alunos, o desejo de estudar e apropriar-se do saber, ainda é apresentado como algo essencial.

Com relação ao perfil dos alunos entrevistados, os resultados apresentaram as seguintes informações: Dos dez alunos entrevistados 4 (quatro) destes não gostam da merenda que é servida na escola, por ser muito repetitiva. Que a escola poderia servir merenda diferentes do cotidiano deles; 6 (seis) alunos afirmaram que gostam sim da merenda, por ser sempre sopa e eles gostarem da escola oferece. É possível perceber que esses alunos que disseram gostar da merenda e não reclamar por ser muito repetitiva, são aqueles mais carentes e para quem não importa se é mesma ou não, importa que tenha. O importante é que não falte a refeição para saciar a fome desses no período em que se encontram na escola.

Os alunos afirmaram que os alimentos que eles costumam comer em casa são: sopa, salsicha, feijão, sardinha, cuscuz, arroz, mortadela, bolacha, suco, frutas, carne, peixe, entre outros, e por isso gostariam de comer coisas diferentes na escola.

Dos 10 (dez) alunos entrevistados, 8 (oito) desses disseram sentir falta da merenda quando faltar (algo que nos preocupou bastante). Apenas 2 (duas) crianças disseram que não sentem muita falta, pois quando falta a merenda ou mesmo tendo, leva um lanche de casa.

Quando indagados sobre o que desejam comer na escola, a resposta é certa: nescau, todinho, bate-gute, refrigerante, biscoito recheado, carne, frango frito, "bolacha boa", frutas e uma sopa mais gostosa. Comidas essas que eles consideram ser as melhores, dificilmente tem em suas casas para se alimentarem. Por isso anseiam que na Escola tenham uma refeição diferente da que eles têm em casa.

Com relação aos questionamentos feitos aos docentes a respeito da importância que a merenda escolar tem na aprendizagem dos alunos, 04 deles afirmaram que a merenda escolar é importante para que haja aprendizagem satisfatória, e que a grande maioria dos alunos da escola pública precisa da alimentação escolar. Os professores argumentam ainda que a merenda escolar é um direito de toda criança da rede pública e que essas crianças, a quase totalidade delas, é filho de pessoas pobres, trabalhadores rurais/do campo.

Em relação a falta da alimentação escolar, afirma que, por vezes, ela falta e os alunos acabam deixando de ir à escola. Esses que não vem, geralmente é porque não tem um lanche para trazer para a escola.

Considerações finais

Tendo por base os alimentos consumidos pelos alunos na escola e o que eles desejam e precisam encontrar na escola como merenda escolar, afirma-se que os alimentos que devem ser servidos na escola devem contribuir para se ter uma vida saudável e equilibrada e que estes alimentos possam suprir as carências alimentares destas crianças, são estes: leite, frutas, carnes, peixes, verduras em geral, massas entre outras[343].

Esses alimentos são raramente consumidos em suas casas. Nem todas as crianças têm o leite para tomar em suas casas, tampouco tem frutas todos os dias. As frutas mais consumidas por eles são aquelas mais acessíveis a condição financeira dos pais, como a banana, a laranja e a maça, sem mencionar que não são todos que consomem ao menos esses alimentos.

[343] No entanto, foi possível perceber durante as entrevistas com os alunos a preferências por alimentos normalmente industrializados. Alguns desses alimentos são consumidos pela família por estar mais acessível ao poder aquisitivo de cada família. Eles até gostam destes alimentos e preferiam comer também na escola, já que em casa comem.

E nem todos os dias eles têm esses alimentos. Quando tem, esses alimentos são encontrados em seus cardápios apenas nos três primeiros dias da semana, uma vez que os pais adquirem/compram essas frutas no domingo, dia esse que eles vão a feira da cidade local, comprar os alimentos necessários e a quantidade adquirida, por conta da situação financeira da família, não é suficiente para passar toda a semana. Por mais triste que pareça ser a realidade, a merenda escolar é para muitas crianças uma das únicas refeições que as crianças têm garantida em seu dia a dia. Em sua maioria, reafirma-se, são crianças pobres, filhos de agricultores e donas de casa.

Nas falas dos alunos entrevistados fica explícito a falta de uma alimentação adequada. Assim as famílias desses alunos desejam que a escola ofereça uma melhor alimentação de qualidade para as crianças.

A escola tem como função garantir a permanência da alimentação na escola, que esta seja de qualidade e que tenha seu valor nutritivo.

Os resultados trazem a necessidade de discussão e reflexão. É urgente repensar as políticas destinadas às classes menos favorecidas desse país. A resolução de questões sociais como esta, aliada a uma política de acompanhamento e transferência de renda poderá contribuir significativamente para o processo de desenvolvimento humano e social.

Percebemos através da entrevista os hábitos alimentares, os gostos pela comida, que comidas gostariam de comer na escola e quais são acostumadas comer em seu cotidiano. Dessa forma percebemos que alimentar-se é um processo básico e imprescindível a todo e qualquer ser humano. Alimentar faz parte da rotina de todo ser.

Percebe-se a preferência dos alunos pelo diferente, aquilo que pouco comem, mas que gostam muito, como por exemplo, o iogurte, todinho...

A escola, enquanto instituição de apropriação do conhecimento devem oferecer oportunidades de construção de hábitos alimentares saudáveis às crianças, além de oferecer alimentos mais nutritivos, já que esta fase é uma fase de crescimento constante.

É importante que a escola ofereça alimentos como as frutas, hortaliças, leite, peixe, carne branca. É importante oferecer e estimular o consumo destes alimentos. Construído desde cedo, o hábito de se ter e consumir uma alimentação saudável na infância, perdura até a adolescência e vida adulta.

O acesso a uma alimentação saudável é imprescindível nesta fase. Uma alimentação rica em fibras, vitaminas e minerais é essencial para o bom funcionamento do organismo, crescimento e desenvolvimento da criança.

A escola deve proporcionar uma alimentação balanceada, estabelecer uma rotina alimentar diária bem determinada, considerando não somente a quantidade, mas a qualidade

da comida, além de estabelecer rigorosamente os horários de cada refeição devem ser bem estabelecidos.

Sabemos que é no seio familiar que as crianças aprendem a gostar de determinados alimentos, é em casa que as crianças começam a provar os primeiros alimentos, a sentir prazer por determinado tipo de comida. Dessa forma, amplia-se a preferência por gosto e sabores. O hábito alimentar dos pais contribui decisivamente para um bom comportamento alimentar dos filhos.

Nesse sentido ao planejar o cardápio da alimentação escolar, a escola deve incluir alimentos que são indispensáveis são estes: frutas, vegetais, sucos de frutas naturais, vitaminas, pães, biscoitos integrais entre outros. A escola deve conscientizar-se sobre o que é ou não saudável para oferecer a essas crianças.

Acreditamos que a escola deve ainda evitar a venda de alimentos em cantinas como: pastéis, doces, bolos, salgados, refrigerantes, alimentos estes com baixo valor nutritivo. Esses alimentos citados não devem ser vendidos na escola, pois o aluno acabará optando por esse e não aquele alimento oferecido pela escola. E o que estar a venda nem sempre está ao alcance de todos os alunos devido suas condições financeiras.

No entanto, a escola deve incluir em seus cardápios alimentos saudáveis para os alunos, fazer programas com toda comunidade escolar influenciando o uso destes alimentos, não só para os alunos mais para toda família.

Finalizamos esse texto afirmando a necessidade da construção de hábitos alimentares saudáveis. Que uma alimentação de qualidade seja ofertada as nossas crianças em todas as escolas. Contribuir para que se faça uma reflexão, posteriormente mais profunda a fim de promover possíveis mudanças. Há muitos aspectos que servem de alerta para se entender o atual momento da escola e os problemas que lhe afetam.

Referências

ÁRIES, Phelippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. Brasília, Distrito Federal; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar Nutricional, 2012.

BEZERRA, José Arimatéa Barros Bezerra. **Comer na Escola:** significados e implicações. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação (FACED)/Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, 2002.

_____. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar**. Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

BOOG, Maria Cristina Faber. **O professor e a alimentação escolar**: ensinando a amar a terra e o que ela produz. Campinas, São Paulo: Komedi, 2008.

_____. **Educação e Nutrição:** integrando experiências. Campinas, São Paulo: Komedi, 2013.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEMEI) OSANA MARIA DE LIMA. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Educação Infantil. Palhano, Ceará, 2010.

MINAYO, Maria Célia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira: GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TURPIN, Maria Helena. A alimentação escolar como fator de desenvolvimento local por meio do apoio aos agricultores familiares. **Revista Segurança Alimentar e Nutricional**. Campinas: São Paulo, 2009. p. 20-42.

.

ALIMENTAÇÃO E DIVERSÃO A MELHOR FORMA DE FORTALECER O CORAÇÃO

Esleide de Cassia Rodrigues[344], Núbia Gomes Mendes da Silva[345], Maria Isabel Pereira Calabresi[346]

Introdução

Considerando a necessidade de estimular as crianças a experimentarem a merenda da unidade escolar, e a insistente pergunta dos pais sobre a alimentação de seus filhos durante o período em que a criança permanece na escola, surgiu à necessidade de criar momentos de aprendizagem, estímulos e motivação aos educandos para experimentarem estes alimentos.

Esse projeto objetivou criar condições de contato com diferentes alimentos saudáveis durante o período do estudo escolar. Com o auxilio dos itens alimentícios da unidade escolar. O trabalho em questão teve inicio com as frutas servidas na merenda (mamão, melão, maça e banana, além de outras: laranja, mexerica, uva, kiwi, melancia....). As práticas utilizadas em busca de uma criação de hábitos saudáveis por meio da culinária, também estão presentes neste projeto. A experiência também auxiliou o desenvolvimento das crianças na autonomia de saber se alimentar de maneira saudável, além de obter um controle da ansiedade no momento da refeição, controlando a quantidade de alimentos ingerida por elas, comendo com moderação produtos irresistíveis principalmente para as crianças, como doces e frituras. Apresentar de diversas maneiras o preparo dos alimentos com nutrientes diferentes, oportunizando as crianças o estimulo e a vontade de conhecer e experimentar alimentos variados, que às vezes no próprio lar não possuem o hábito de experimentar como frutas e legumes além dos vegetais. O manuseio e o preparo dos alimentos também possui o foco no projeto.

Neste trabalho apresentamos uma experiência positiva sobre a vivência e a conscientização dessas crianças da fase 4 da educação infantil do CEMEI Walter Blanco, no município de São Carlos.

[344] Prefeitura Municipal de São Carlos, esleide.rodrigues@gmail.com
[345] Prefeitura Municipal de São Carlos, gbazinha@yahoo.com.br
[346] Prefeitura Municipal de São Carlos, maribel.calabresi@gmail.com

A metodologia utilizada permeou pela teoria e pela prática da importância dos hábitos saudáveis de alimentação.

Uma análise bibliográfica sobre o Programa de Alimentação Escolar e sobre o Conselho Escolar fortaleceu o conhecimento sobre a importância de o conselho conhecer e auxiliar nessas ações.

Metodologia

Em conformidade com as Diretrizes Curricular Nacional e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em busca de uma melhor qualidade de vida e de aprendizagem, o trabalho realizado seguiu algumas etapas baseadas sempre na roda de conversa e o manuseio dos alimentos a serem experimentados, pelos educandos envolvidos com a ação.

Algumas sequencias de condutas foram seguidas para que o hábito alimentar fosse apresentado e instigado a ser seguido pelas crianças. Uma brincadeira de: adivinha o que é? Foi proposto às crianças e por meio do elemento surpresa o projeto foi iniciado e os órgãos dos sentidos foram estimulados a serem utilizados, para criar condições de interesse nas crianças.

A valorização da receita familiar de algum prato tradicional entre os familiares também foi enaltecido, com o envolvimento da família o processo de desenvolvimento e aprendizagem junto às ações escolares, foi criando e reformulando hábitos alimentares.

Metodologicamente a atividade: Adivinha o que é? Ocorreu (o alimento era colocado em um saco preto e os alunos eram estimulados e tentarem adivinharem pelo tato o que esta dentro do saco, na sequencia o estímulo era no olfato e depois na visão). A roda de conversa permeou toda a ação sempre com uma resposta provocativa. Muitas sugestões e muitos comentários pelos alunos sobre o alimento em questão.



Foto 1 a 3: adivinhe o que tem no saco

Depois de muitos pontos serem levantados sobre o que as crianças acreditavam conhecer sobre aquele alimento os mesmos procuravam registrar em uma folha sulfite o que mais lhes chamou a atenção. Nesse momento a comparação do alimento com as cores dos

lápis de cor se fez presente e um momento de aproveitamento de oportunidade era comentado para falar sobre as cores dos alimentos, com outros alimentos a alteração de cor desses alimentos nos estágios: ao ponto e podre, etc.....

Depois de todas essas etapas o alimento era servido com a proposta que todos as crianças experimentem, ao menos um pequeno pedaço. Nesse momento de experimentação eles falavam o que tinham achado sobre o sabor, se gostaram se não, e relatavam o porquê dessa sensação. Com essa roda de conversa os alunos foram instigados a pensar se esses alimentos foram preparados de outra forma, será que eles iriam gostar?



Fotos 4 a 6: degustação da fruta e suco de abacaxi.

Depois da indagação o alimento é preparado de outra maneira como, por exemplo, em forma de suco, vitaminado, creme, iorgute etc..... Mais uma vez o momento da experimentação acontecia, e ao final o educando fica a vontade para decidir se gostou ou não do alimento “cru” ou preparado de outra maneira.

A preparação era feita com o auxilio das crianças, elas descascavam, cortavam e misturavam quando necessário.

Conforme o projeto foi sendo desenvolvido comentários dos alunos nos condicionava a uma postura de higienização, juntamente com os equipamentos destinados a tal higiene. Em um dos momentos uma das crianças verbalizou: “-Tia para fazer tem que colocar a toca, não é?”, e eu questionei: Que toca? E para que serve? Sempre mantendo o elo de raciocínio entre eles, nunca oferecendo a resposta pronta e acabada.

As crianças fizeram a comparação com a toca da merendeira, fato que foi enaltecido no momento da merenda. “Olhem o que a merendeira tem na cabeça. Por que vocês acham que ela esta usando isso?”



Foto 7:observação e participação na atividade

Após esse levantamento as crianças passaram a utilizar a toca no momento da preparação dos alimentos. Nos intervalos eles começaram a construir um chapéu de cozinheiro como eles mesmos chamam.

Com tantas perguntas foi utilizado o momento da roda de conversa para direcionar a discussão para a vestimenta da merendeira também: o porquê de determinados adereços, como por exemplo, o avental. Com isso as crianças começam a comparar a diferença entre a merendeira e sua mãe, que não usam o avental e nem a toca no momento do preparo dos alimentos. Sendo assim a construção do avental também passou a fazer parte das atividades e alguns momentos motivacionais foram criados para a utilização do avental, garantindo assim a diversão.



Foto 8 a 11: Livro : ‘O sanduiche da Dona Maricota’ montando sanduiches.

Com a leitura das histórias muitos relatos de casos de família começaram a aparecer, por exemplo: um pai pediu a receita do doce de banana que a filha havia comido na unidade escolar, para que a esposa pudesse fazer pois a crianças estava pedindo para a mamãe fazer o doce que a tia ensinou. Nesse momento foi possível constatar que o projeto mobilizou as crianças, fazendo com que as mesmas interagissem com seus pais e familiares contando o que estavam vivenciando e aprendendo na escola.



Fotos 12 a 15: manuseando os ingeerdientes para o bolo de banana.



Fotos de 16 a 19: concluindo e degustando o bolo!

Percebemos também a necessidade de fortalecer o elo entre a família e a escola por meio do retorno das crianças, um pequeno bilhete foi encaminhado aos pais para verificação de seu interesse em interagir com o projeto e com seu filho, elaborando um a receita em casa e enviando a receita e as fotos para a unidade escolar.

Resultados e discussão

Durante o projeto algumas músicas foram trabalhadas para o fortalecimento dos alimentos com varias histórias relacionadas aos mesmos. Trabalhando assim alguns gêneros textuais além de fortalecer as questões matemáticas devido às quantidades de ingredientes para a elaboração de algumas receitas e alguns preparos. Por meio da literatura os alunos foram instigados a conhecerem e se interessarem por alimentos de alguns bichos como os apresentados no livro: (O sanduiche da Dona Maricota – Avelino Guedes)

Muitos livros utilizados de acervo escolar serviram para estimularem o interesse pelos alimentos como: Salada Saladinha; O Sanduiche da Dona Maricota; O piquenique de nique e pique; O almoço; Amora; Comilança;

Para cada história encerrada um bate papo era feito e a comparação dos alimentos era apresentada, pois o que é bom para um, pode não ser para o outro e vice-versa.

Alguns *folders* de supermercado para apreciação das crianças foram utilizados e as elaborações de pequenos cartazes com a receita foram feitos, um dos alunos trouxe um vídeo por causa da receita da panqueca, esse vídeo foi comparado pelos próprios alunos com o episódio do desenho da "Pepa Pig- A panqueca do papai." Foi muito interessante à criança trazer o vídeo, pois significou que relacionou o desenho ao que estava sendo trabalhado na unidade escolar.

A representação da música do Sr. Melão foi feita na lousa e depois as crianças dançaram com mímicas e dramatização também pintaram e montaram com um quebra-cabeça o formato de algumas frutas como melancia e abóbora. Algumas receitas foram utilizadas como meios de apresentação das vogais para as crianças. A coordenação motora fina foi trabalhada por meio da perfuração de algumas frutas e legumes, além da pintura com diferentes recursos de pintura (lápis de cor, giz de cera, guache et...).

> Seu melão, Seu melão, Seu melão
> tem um cabeção, cabeção, cabeção e
> morre de paixão, paixão, paixão pela melancia!
> Só que a melancia falou que não era dele que ela gostou:
> E 'pro' seu morango ela se declarou uma poesia!

Seu morango ficou assanhado, embora um pouquinho assustado pediu um abraço apertado!

E ela deu !

E foi um estouro danado, morango para todo lado!

E quase que o pobre coitado morreu!

Quanta barulheira lá na geladeira

E a cozinheira veio com a faca na mão, tudo virou suco, salada de fruta e acabou a confusão!



Fotos 20 e 21: suco de melão

Conclusão

Considerando o interesse das crianças e o envolvimento da família, acreditamos que o projeto cumpriu seu objetivo em estimular as crianças que não comiam e não queriam experimentar a merenda escolar. Todas as crianças, mesmo as mais resistentes, hoje experimentam os alimentos e possuem a autonomia para recusar o que não gostam. Creio que o projeto vem ao encontro da proposta do Programa Nacional da Saúde na Escola (PNSE), que objetiva à integração e articulação contínua da educação e da saúde. Nesse projeto a melhoria da qualidade de vida da criança foi um dos focos, já que os mesmos se encontram no inicio de sua formação física e acadêmica. Com uma alimentação saudável a prevenção e/ou controle de algumas doenças se torna presente e indispensável.

Acredito que com a correria dos dias atuais a alimentação dos indivíduos perdeu muito em qualidade e os *fast food* auxiliam e muito nesse processo de destruição na qualidade de vida no momento da alimentação.

Creio que o ambiente escolar, o inicio da vida acadêmica da criança (destinado como educação infantil), é onde ela tem contato com outras pessoas e está longe de seus entes querido e é nesse momento que terá que fortalecer sua autonomia e seu autocontrole para decidir o que quer ou não comer e/ou experimentar em relação a sua alimentação.

A criação de condições interessantes de apresentar aos educandos a necessidade de experimentarem alguns alimentos já conhecidos (forma natural) e não experimentados e não conhecidos, pelas mesmas no ambiente escolar, além de seu preparo diferente foi cumprida.

Também ocorreu a estimulação e o fortalecimento da autonomia das crianças no momento da decisão, se queriam ou não experimentar a merenda escolar de maneira consciente, e finalmente a criação de condições motivacionais de autoalimentação no ambiente coletivo. Mediante a conversa e retorno dos pais foi possível obter uma devolutiva do comportamento das crianças e por meio do relato dos pais, pois algumas crianças chegaram a pedir a seus pais para fazerem o: doce e suco que eles experimentaram na escola.

Afinal o objetivo da atividade foi/é transformar os hábitos alimentares das crianças da fase 4 em conseguir pelo menos experimentar os alimentos e as frutas que são servidos na merenda escolar. Além de acompanhar e participar dos preparos dos alimentos no ambiente familiar estreitando o convívio com os entes familiares e estimulando a autoalimentação de maneira saudável. As atividades executadas auxiliaram e fortaleceram a relação professor /criança e professor / familiares, como também criar condições de interesse delas em ajudar os pais a experimentar diversos tipos de alimentos.



Foto 22: Degustando a merenda escolar.

Referências bibliográficas

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

NOBREGA, Maria José; PAMPLONA, Rosane. SALADA SALADINHA: Parlenda - 1ª Edição.2005

GUEDES, AVELINO. O SANDUICHE DA DONA MARICOTA.1ª Edição /2010

VENEZA, Mauricio. O PIQUENIQUE DE NIQUE E PIQUE. 1ª Edição .FNDE/2012

VALE, Mario. O ALMOÇO.FNDE/2012

JUNQUEIRA, Sonia; FARGAS, Flávio. AMORA. coleção: História à vista, ISBN: 978-85-385-2811-1 – 1ªedição.Positivo

VILELEA, Fernando. COMILANÇA.1ªedição/2008

FNDE. Programas: PNAE. Brasília/DF. 2012. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>. Acessado em: 23 junho. 2016.

CRIANÇAS DE CINCO ANOS CONSTROEM FORMAS, PUZZLES E PADRÕES COM BLOCOS - EM BUSCA DE UMA CONEXÃO COM A VISUALIZAÇÃO ESPACIAL

Manuel Zenza[347], Pedro Palhares[348]

Introdução

Impõem-se umas breves palavras de introdução ao trabalho de investigação que agora apresentamos.

Este trabalho foi realizado com muito empenho, mas também com muito agrado, correspondendo a um projeto de investigação desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança que inclui, entre várias especialidades, a Matemática Elementar.

Parece-nos primordial que todos os educadores e professores do ensino básico tenham informação sobre a importância e a pertinência das atividades de matemática elementar no pré-escolar. Acreditamos efetivamente que o desenvolvimento intencional das atividades matemáticas elementares pode dar ao educador uma perceção correta da própria Matemática e, simultaneamente, fazer dela parte plena do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula.

O desenvolvimento matemático nos primeiros anos de vida é fundamental e o sucesso das aprendizagens futuras depende da qualidade das experiências proporcionadas às crianças e do papel do adulto (MENDES & DELGADO, 2008).

Estudos recentes sobre aprendizagem da matemática na infância apontam para uma crescente evidência de que as crianças são mais capazes de desenvolver conceitos e processos matemáticos do que se pensava (CLEMENTS & SARAMA, 2007). Já por volta dos quatro anos de idade, a maioria das crianças pode, por tentativa e erro, resolver problemas de quebra-cabeças e aprendem gradualmente a combinar pequenas formas que resultam, consequentemente, em formas maiores (CLEMENTS, SARAMA & WILSON, 2001). No entanto, esses estudos têm dado maior enfoque aos processos matemáticos gerais,

[347] CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: mzen2006@gmail.com
[348] CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: palhares@ie.uminho.pt

tais como a resolução de problemas, a argumentação, justificação e raciocínio algébrico precoce (PAPIC & MULLIGAN, 2007; PERRY & DOCKETT, 2008).

A matemática é uma atividade de resolução de problemas, no entanto a resolução de problemas relacionados com formas, visualização e localização é, entretanto, uma atividade do âmbito da geometria (FREUDENTHAL, 1971).

O National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1989) reconhece a importância do desenvolvimento do raciocínio espacial a partir do momento em que as crianças iniciam a aprendizagem da matemática. Tal reconhecimento é reforçado por Freudenthal ao considerar que a visualização espacial desempenha um papel fundamental, envolvendo as capacidades de pensar e raciocinar, através da comparação, manipulação e transformação de imagens mentais (GEARY, SAUTS, LIU & HOARD, 2000). Este foco nas capacidades espaciais é baseado em estudos que mostram existir relações de causa-efeito entre capacidades espaciais e desempenho na matemática (ROBINSON, ABBOTT, BERNINGER & BUSSE, 1996).

Diversos estudos têm defendido que as crianças precisam experimentar, representar e resolver problemas espaciais para o desenvolvimento das aptidões espaciais simples (PONTE, BROCARDO & OLIVEIRA, 2003). Essas experiências são progressivamente mais importantes para o desenvolvimento de capacidades de percecionar mudanças de posição, orientação, tamanho dos objetos e, simultaneamente desenvolvem também noções geométricas importantes tais como congruência, semelhança e transformação de figuras (MENDES E DELGADO, 2008).

Tendo por base as evidências apresentadas por vários investigadores, a matemática elementar desempenha um papel importante na aprendizagem e é base para o desenvolvimento de vários conceitos matemáticos posteriores.

Objetivos

Há investigação que sugere que as tarefas iniciais de construção com blocos estão relacionadas com as capacidades espaciais (WOLFGANG, STANNARD & JONES**,** 2001). Também Kamii e seus colegas observaram crianças do pré-escolar em jogos com blocos e concluíram que as propriedades geométricas inerentes aos blocos influenciam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em crianças pequenas (KAMII, MIYAKAWA & KATO, 2004).

Existem também evidências sobre a diferença consoante o género e estudos recentes defendem que tal evidência começa a ocorrer ao nível do pré-escolar, sugerindo mesmo que

uma aposta nas tarefas espaciais no pré-escolar pode ser mais benéfica para as raparigas do que para os rapazes (KERSH, CASEY & YOUNG, 2008).

Partindo destas evidências, o foco do nosso estudo foi o de examinar a influência das atividades com blocos na capacidade de visualização espacial das crianças e verificar se existem diferenças de desempenho entre rapazes e raparigas, tendo por base as seguintes questões orientadoras:

(1) Será que a utilização de blocos num programa sistemático de atividades de construção de formas, puzzles e padrões permite maior desenvolvimento da capacidade de visualização espacial em crianças de 5 anos?
(2) Que estratégias utilizam as crianças na execução de atividades de construção de formas, puzzles e padrões?
(3) Existem diferenças de desempenho entre rapazes e raparigas na resolução de problemas de construção com blocos?

Metodologia

Enquadra-se numa investigação de natureza *mista*, tirando partido da *análise qualitativa* e da análise *quantitativa*, integrando-se num ponto intermédio entre os dois paradigmas e numa lógica de um plano *quasi-experimental* (MORAIS & NEVES, 2007). A atribuição de causalidade baseou-se no pressuposto da equivalência dos grupos (BISQUERRA, 1989) e também foram realizados controlos experimentais de modo a inferir que as prováveis diferenças poderão ocorrer como resultado do tratamento experimental e não por efeito das variáveis estranhas (TUCKMAN, 2002).

Os resultados dos *testes* foram analisados usando o procedimento ANCOVA (COUTINHO, 2011). O tratamento e análise de fotografias e dados de vídeo permitiu responder às perguntas de investigação de natureza qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Atividades

Esta investigação matemática insere-se num conjunto de atividades experimentais programado e proposto às crianças para o desenvolvimento de atividades de construção com blocos em busca de uma conexão com a visualização espacial. A abordagem de tais atividades incluiu a exploração de imagens e de blocos em três dimensões, incentivos à observação, o uso de vocabulário claro e acessível e a representação gráfica (MENDES &

DELGADO, 2008). Este tipo de abordagem também é por vezes apelidado de aprendizagem ativa (HOHMANN, BANET & WEIKART 1992).

As tarefas iniciais de construção com blocos estão relacionadas com as capacidades espaciais e existem algumas evidências que apontam para a diferença de género onde o masculino demonstra ter vantagem em tarefas espaciais (WOLFGANG, STANNARD & JONES**,** 2001).

As atividades do programa foram pensadas no âmbito de uma perspetiva enquadrada nos objetivos gerais do ensino básico e nos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de Portugal (ME-DEB, 2002; ME-DEB, 2004).

O conjunto de atividades apresentadas no programa aponta mais no sentido da valorização do raciocino espacial e muito menos nas definições e nomenclaturas. Tais atividades de desenvolvimento da visualização espacial e geometria foram exploradas com o recurso a um suporte concreto e manipulável, subjacente a tarefas associadas a figuras no plano e a figuras no espaço (HENRIQUES, 2002).

O programa

O programa de intervenção estruturado num vetor básico de iniciação à geometria responde plenamente aos conteúdos matemáticos usuais das crianças de 5 anos de idade. O vetor geométrico apresenta-se como iniciação à aquisição das noções espaciais topológicas, que permitem reconhecer tipos de espaços, relações espaciais, posição, direção e orientação. Além disso, permite abordar de modo «natural» a identificação e reconhecimento da linha, formas geométricas básicas (tanto no plano como no espaço) e iniciar a composição de figuras geométricas (CARVAJAL & RABANAL, 1997).

Conteúdos e objetivos gerais

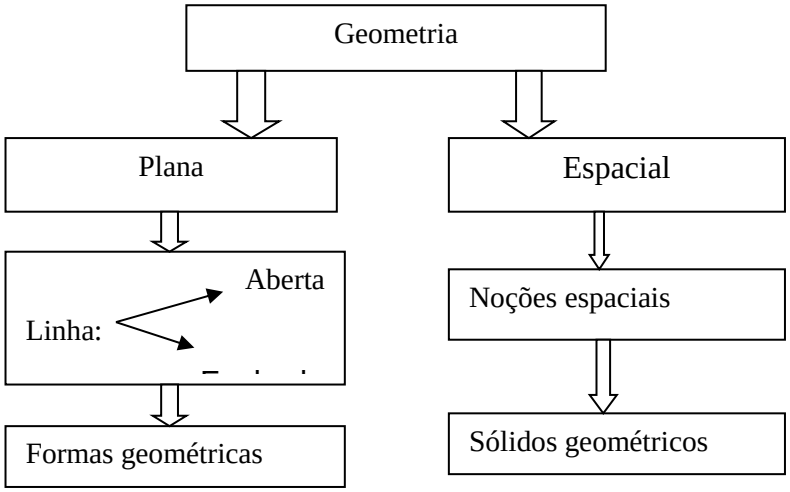
A Iniciação à geometria é um dos blocos de conteúdos sobre o qual organizamos o programa e, com base no caráter global e concreto das perceções infantis, começamos com a manipulação de objetos (blocos). Os blocos constituem o material básico e/ou referencial de toda a experiência direcionada para o conhecimento da posição e orientação dos objetos no espaço e no plano.

O nível mais otimizado que pretendíamos que a criança alcançasse em relação ao programa foi marcado por uma série de objetivos gerais em que aparecem já integrados certos conteúdos científicos próprios da Matemática.

O quadro seguinte sintetiza os objetivos gerais e os conteúdos a eles associados.

Iniciação à Geometria	
OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS
• Reconhecer e distinguir diferentes tipos de espaços e seus limites. • Estabelecer a representação mental das diferentes relações espaciais entre os objetos e o próprio corpo, em relação a um ou a vários pontos de referência. • Iniciar os conceitos de posição, direção e orientação dos objetos no espaço e de algumas ações que sobre eles se podem realizar. • Reconhecer a linha e as formas geométricas básicas no plano e no espaço	• Topologia. • Noções espaciais básicas. • Linhas. • Formas geométricas básicas. • Sólidos geométricos básicos.

A seguir apresentamos um esquema sobre os conteúdos matemáticos tratados neste programa e suas conexões internas.



O programa encontra-se estreitamente ligado às restantes áreas, e tivemos necessidade de nos apoiarmos nelas para poder trabalhar os conteúdos programados. Trata-se, portanto, de apresentar propostas globais e sobre as quais se realizaram análises e operações diversas, de acordo com os objetivos definidos.

Para desenvolver este programa propôs-se, para além de uma metodologia ativa característica desta etapa do desenvolvimento, atividades relacionadas com os seguintes métodos clássicos de construção do conhecimento:

Método intuitivo: sugerimos atividades baseadas na perceção direta e imediata do objeto concreto ou da sua representação. E isto devido à criança se sentir, especialmente, atraída pelos objetos manipuláveis e pelos factos observáveis.

Método comparativo: conduzimos a criança à descoberta de semelhanças e diferenças, estabelecer comparações, observando e manipulando os objetos.
Método indutivo: levamos a criança, gradualmente e de forma progressiva, do concreto e particular de cada caso para o abstrato e genérico.
Método dedutivo: nalguns casos pretendíamos que a criança chegasse a uma conclusão, seguindo um processo lógico que vá do geral para o particular. (CARVAJAL ET AL. 1997)

Material

O material que utilizamos para desenvolver as atividades de iniciação à geometria enquadra-se no bloco de material comercial específico.

Dentro deste bloco optamos por aqueles materiais que se comercializam especificamente para apoiar o trabalho na sala, como os jogos sensoriais e os materiais específicos de Matemática.

1. *Material específico de j*ogos sensoriais visuais (que também desenvolvem a destreza manual):
• Bolas e cubos de diferentes tamanhos para enfiar.
• Caixas de classificação: forma; cor; tamanho.
• Encaixes de formas geométricas e de diferentes tamanhos.

2. *Materiais específicos de Matemática* (que também se destina a atividades de puzzles e de associação de formas e cores):
• Blocos de construções de madeira ou de plástico.
• Mosaicos de figuras ou cores, etc.

Atividades realizadas

As atividades realizadas foram, numa primeira instância, de observação direta e de manipulação de objetos, posto que se trata de que a criança assimile a noção de corporeidade dos sólidos geométricos. Só depois é que se incluíram as atividades a partir de imagens gráficas, pela dificuldade que a representação plana encerra.

Uma das tarefas associadas a figuras no plano, proposta às crianças do grupo experimental, foi - *construir a forma de um animal semelhante a figura, no plano (Figura 1).*

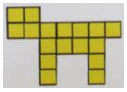


Figura 1: Figura de um animal no plano

Algumas crianças realizaram a tarefa considerando a forma como o único atributo principal para a resolução do problema, ignorando totalmente a cor como fator também a considerar para o êxito.

Esta tarefa foi desenvolvida individualmente por todas as crianças, seguindo diferentes critérios de resolução. Das 14 crianças envolvidas 13 consideraram os dois atributos da figura em construção e apenas 1 (rapariga) não considerou tal facto. Entre os que resolveram o problema com êxito, seguindo a estratégia da rotatividade dos blocos para encontrar a face amarela, 5 (entre elas 2 raparigas e 3 rapazes) executaram a rotatividade com uma mão e 8 crianças (entre elas 5 raparigas e 3 rapazes) executaram a rotatividade com as duas mãos.

Uma das tarefas associadas a figuras no espaço, proposta às crianças do grupo experimental, foi a r*econstrução da forma igual a um muro com blocos.*

A partir da forma de um muro previamente construído pelo adulto diante da criança, propôs-se que cada criança realizasse uma construção igual com blocos (cubos), tal como a representada na *Figura 2.*

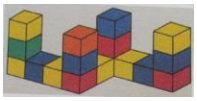


Figura 2: Forma de um muro de 5 cores

Tendo em conta a complexidade da construção, cada criança teve que adotar variadas estratégias de resolução do problema e terminar a tarefa com êxito. O estabelecimento de correspondência termo-a-termo foi uma das estratégias utilizadas por muitas crianças e que mereceram a nossa consideração. Das 14 crianças envolvidas 8 (4 raparigas e 4 rapazes) seguiram a referida estratégia, enquanto os restantes 6 (4 raparigas e 2 rapazes) preferiram adotar outro tipo de estratégias pouco comuns entre elas.

Observamos também que, na realização deste tipo de tarefas, as crianças recorriam a variadíssimas estratégias tais como: rodar; ajustar; apontar; observar; tentar; etc.

Avançando para as análises inferenciais (Tabela 5 e 6) tentando testar a eficácia do programa na melhoria de desempenho efetivo das crianças numa prova de realização espacial, apresentamos as correlações entre as pontuações do pré-teste e do pós-teste (dois momentos de medida) e a diferença de médias entre os dois momentos.

Observando as tabelas apresentadas podemos verificar a existência de uma correlação estatisticamente significativa dos desempenhos das crianças de todas as crianças do pré-teste para o pós-teste. O grupo experimental, alvo do programa concebido para a realização deste trabalho, evidencia a existência de uma correção positiva significativa estatisticamente do desempenho das crianças no pré-teste e pós teste. O teste das diferenças de médias mostra-se igualmente significativo estatisticamente a favor do pós-teste.

Procedemos ainda a avaliação das diferenças nas médias de desempenho das crianças no pré-teste e no pós-teste em função do género (Tabela nº 7) de forma a verificar se existem diferenças significativas. Para tal procedemos ao teste da homogeneidade das variâncias (Teste de Levene).

Tabela nº 5 - *Análise descritiva do desempenho das crianças no grupo experimental, no grupo de comparação e no grupo total*

	Grupo experimental					Grupo de Comparação					Grupo total				
Prova	Min-Max	M	DP	Assi.	Cur.	Min-Max	M	DP	Assi.	Cur.	Min-Max	M	DP	Assi.	Cur.
Total Pré-teste (n=13)	22-44	31,539	7,7209	,323	-,9999	12-30	21,0711	4,7779	-,278	,134	12-44	26,1111	8,2006	,647	,0822
Total Pós-teste (n=14)	20-69	44,0777	14,442	,102	-,9200	18-32	24,5000	4,4166	,591	-,604	18-69	33,9266	14,3311	1,0533	,061
Diferença pré-pós teste (n=27)	-8-28	12,539	10,517	-,086	-,1800	-4-20	3,42866	5,9588	1,785	3,979	-8-28	7,8115	9,5033	,7800	-,037

Tabela nº 6 - *Análise das correlações obtidas na pontuação total do pré-teste e pós-teste*

Grupos	N	Rtr	sig	Test t	sig
Experimental	13	.71	.007*	-4.30	.001***
Comparação	14	.16	.580	-2.15	.051
Grupo geral	27	.78	.000***	-4.27	.000***

*p<.05; **p<.01; ***; p<.001

No grupo experimental, há igualdade de variância nas médias obtidas por rapazes e raparigas na pontuação total do pré-teste (F=.064; p=.805) e na pontuação total no pós-teste (F=.176; p=.683)

Igualmente, no grupo de comparação, há igualdade de variâncias nas médias obtidas por rapazes e raparigas na pontuação total do pré-teste (F=.371; p=.554) e na pontuação total no pós-teste (F=1.018; p=.333).

Tabela nº 7 - Análise de diferença de médias nos grupos em função do sexo

		Sexo	N	M	DP	t	Gl	sig
Grupo Experimental	Total Pré-teste	Masculino	5	31.400	7.470	-.049	11	.962
		Feminino	8	31.625	8.383			
	Total Pós-teste	Masculino	5	53.800	11.12	2.207	11	.049*
		Feminino	8	38.000	13.310			
Grupo de Comparação	Total Pré-teste	Masculino	7	21.000	4.633	-.054	12	.958
		Feminino	7	21.143	5.670			
	Total Pós-teste	Masculino	7	25.143	3.625	.529	12	.606
		Feminino	7	23.857	5.305			

Resultados e discussão

A construção de *formas* tridimensionais, a partir de uma determinada imagem no plano, é apenas um exemplo de atividades realizadas por crianças de 5 anos com recurso a materiais manipuláveis (GEARY, SAULTS, LIU & HOARD, 2000).

O grupo experimental, alvo do programa concebido para a realização deste trabalho, evidencia a existência de uma melhoria estatisticamente significativa do desempenho das crianças do pré-teste para o pós-teste. As crianças do grupo experimental apresentam níveis de realização superiores no pós-teste (MPré-teste=31,539; MPós-teste=44,007).

No grupo de comparação verificamos que não existe uma melhoria estatisticamente significativa entre os resultados do pré-teste e os resultados do pós-teste, evidenciando a eficácia do programa desenvolvido. No entanto constatamos que há uma melhoria do desempenho do pré-teste para o pós-teste (MPré-teste=21,071; MPós-teste=24,500).

Verificamos também que existem diferenças significativas em função do género apenas no desempenho das crianças no pós-teste do grupo experimental. Estas diferenças significativas de desempenho entre rapazes e raparigas verifica-se a favor dos rapazes que apresentam uma média de desempenho superior (Mrapazes=53.800 > Mraparigas=38.000).

Verificamos, por fim, que as crianças recorrem a procedimentos muito diversificados quando resolvem tarefas de construção com blocos, evoluindo gradualmente de procedimentos de manipulação e visualização a procedimentos de representação.

Referências bibliográficas

BISQUERRA, R. Metodos de investigacion educativa: guia practica. Barcelona: CEAC, 1989.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, Lda., 1994.

CARVAJAL, A. & RABANAL, L. Desenvolvimento lógico e representação matemática. In Enciclopédia de Educação Infantil IV vol. – Recurso para o desenvolvimento do currículo escolar, Tradução: Dr. H. S. e Dra. Albertine Santos, Ed. Nova Presença, Lda, Rio de Mouro, Portugal, 1997.

CLEMENTS, D. H., & SARAMA, J. Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. Journal for Research in Mathematics Education, 38, 136-163, 2007.

CLEMENTS, D. H., SARAMA, J., & WILSON, D. C. Composition of geometric figures. In Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Ed. Marja van den Heuvel-Panhuizen 2:273–80, 2001.

COUTINHO, C. P. Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2011.

FREUDENTHAL, H. Geometry between the devil and the deep sea. Educational Studies in Mathematics, Issue 3-4, V. 3, p. 413–435, jun. 1971. DOI: 10.1007/BF00302305

GEARY, D. C., SAULTS, S. J., LIU, F., & HOARD, M. K. Sex differences in spatial cognition, computational fluency, and arithmetical reasoning. Journal of Experimental Child Psychology, Gellert, W. 2000, 77, 337–353

HENRIQUES, A. C. Jogar e Compreender – Propostas de Material Pedagógico. 2. Ed. Lisboa: Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget, p. 13, 2002.

HOHMANN, M., BANET, B. & WEIKART, D. P. A Criança em Acção. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 219, 293, 1992.

KAMII, C., MIYAKAWA, Y., & KATO, Y. The development of logico-mathematical knowledge in a block-building activity at ages 1–4. Journal of Research in Childhood Education, 19, 44–57, 2004.

KERSH, J., CASEY, B.M. & YOUNG, J. M. Research on spatial skills and block building in girls and boys. In Olivia N. Saracho and Bernard Spodek (Eds.). Contemporary

perspectives on mathematics in early childhood education, 233-252. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008.

MENDES, M. F. & DELGADO, C. C. Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p. 71, 2008.

ME-DEB. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, p. 15, 75, 2002.

ME-DEB. Organização Curricular e Programas. 4. ed. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, p. 163, 167, 2004.

MORAIS, A. M., & NEVES. I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), 75-104, 2007.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: Author, 1989.

PAPIC, M. & MULLIGAN, J. T. The growth of early mathematical patterning: An intervention study. In Watson, J. & Beswick, K. (Eds.), Mathematics: Essential research, essential practice. (Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Hobart, Vol. 2, pp. 591-600). Adelaide: MERGA, 2007.

PERRY, B. & DOCKETT, S. Young children's access to powerful mathematical ideas. In L. D. English (Ed.), Handbook of international research in mathematics education (2nd ed.) (pp. 75-108). New York: Routledge, 2008.

PONTE, J. P., BROCARDO, J. & OLIVEIRA, H. Investigações Matemáticas na Sala de Aula. MG, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

ROBINSON, N. M., ABBOTT, R. D., BERNINGER, V. W. & BUSSE, J. The structure of abilities in math-precocious young children: Gender similarities and differences. Journal of Educational Psychology, 88, 341–352, 1996.

TUCKMAN, B. W. Manual de Investigação em Educação. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

WOLFGANG, C. H., STANNARD, L. L. & JONES, I.. Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. Journal of Research in Childhood Education, 15, 173–180, 2001.

ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA COM O TEMA EXPLORAÇÃO ESPACIAL

Thiana C. R. Martínez[349], Ludmilla S. Bueno[350], Emerson I. Santos[351]

Introdução

O ensino de astronomia na educação infantil, assim como o ensino de ciências de um modo geral, deve ter como objetivo a ampliação de experiências e a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio natural e social, possibilitando aliar conhecimentos de diferentes áreas numa proposta interdisciplinar. Os conteúdos não são abordados com o intuito de memorização ou com finalidade em si, mas como um meio para a formação do pensamento crítico. A função da Educação Infantil de ampliar a experiência das crianças, oferecendo oportunidades que extrapolam àquelas cotidianas, também não pode ser esquecida, possibilitando uma ampliação de explicações sobre os fenômenos observados, se aproximando cada vez mais das explicações científicas e diferenciando-as do senso comum.

O objetivo desta pesquisa é demonstrar uma possibilidade viável de atividades sobre uma temática pouco comum nessa etapa de educação, a exploração espacial. A pesquisa baseou-se na elaboração, aplicação e análise de uma sequência de atividades realizada com duas turmas de educação infantil (crianças de 4 a 5 anos) da escola pública Tarsila do Amaral localizada em Guarulhos (SP) visando incentivar o interesse e curiosidade das crianças sobre o tema exploração espacial.

A análise dos dados baseou-se em variados registros realizados ao longo das atividades, principalmente gravação de áudio das falas das crianças, anotações, desenhos e modelagens com massinha produzidos por elas, tendo como norte as contribuições da teoria sócio interacionista principalmente no que diz respeito aos processos de criação e imaginação na infância (VYGOTSKY, 2010). Pudemos observar que as crianças encontraram nos elementos abordados através do tema exploração espacial –como os planetas e suas características, a viagem a outros planetas, os robôs e foguetes – subsídios para imaginar situações incomuns ao seu cotidiano como, por exemplo, a possibilidade de sair do planeta em que vivemos. Também elaboraram questões e criaram hipóteses para

[349] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp, thiana18martinez@gmail.com
[350] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp, ludsanchezbueno@gmail.com
[351] Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp, emerson.izidoro@unifesp.br

responde-las – como sugerir que um elevador possibilitaria que um robô viajasse da Terra ao espaço.

A proposta mostrou-se viável por aproveitar materiais de fácil acesso e por sua utilização de tempo e espaços disponíveis na educação infantil, observando inclusive os pressupostos indicados nos documentos norteadores para o ensino de ciências nesse nível escolar. As crianças demonstraram grande interesse pelo tema proposto, o que também incentivou a professora a dar continuidade à abordagem de questões que surgiram ao longo das atividades, mas que não puderam ser aprofundadas durante o projeto.

A exploração espacial, por meio de uma abordagem lúdica e investigativa

As crianças pequenas revelam grande interesse nos fenômenos evidentes da natureza, mostrando que os conhecimentos relacionados às Ciências Naturais são relevantes para educação infantil. Entretanto o trabalho com a temática não deve se limitar a uma exposição de conhecimentos formais em detrimento das ideias e dos saberes trazidos pelas crianças, de acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil* (BRASIL, 1998)*:*

> Um exemplo disso são as definições ensinadas de forma descontextualizadas sobre os diversos animais: "são mamíferos" ou "são anfíbios" etc., e as atividades de classificar animais e plantas segundo categorias definidas pela Zoologia e pela Biologia. Desconsidera-se assim a possibilidade de as crianças exporem suas formulações para posteriormente compará-las com aquelas que a ciência propõe (BRASIL, 1998, pág. 166).

De acordo com o Quadro de saberes necessários (GUARULHOS, 2010) proposto pela prefeitura de Guarulhos, o intuito da educação infantil é o de favorecer o desenvolvimento integral da criança levando em consideração seu contexto sociocultural não descartando suas vivências. Sendo assim a educação infantil pressupõe uma união entre o educar, o cuidar e o brincar, e essa relação está presente em todas as ações relacionadas a essa etapa da educação básica. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o

> encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2010, pág. 25).

A escola tem a obrigação de oferecer novas experiências e conhecimentos para as crianças e ao professor cabe o papel de fornecer condições e oportunidades para que as experiências das crianças sejam ampliadas para além das cotidianas. A condução das atividades pelo educador deve levar em conta a formação integral das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ressalta a importância de fazer com que os conhecimentos apresentados possibilitem às crianças irem além do senso comum, incentivando-as, por meio de questionamentos, a levantarem hipóteses e o desenvolvimento de estratégias para observação e indagação sobre os fenômenos da natureza.

> É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. [...]
>
> O trabalho com este eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do 'senso comum' e conhecimentos científicos (BRASIL, 1998, pág. 167).

Baseado na concepção exposta de educação infantil as ciências naturais têm o papel de instigar curiosidades nas crianças sobre a natureza, suscitando e possibilitando a criação de hipóteses e explicações dos fenômenos que podem ser observados, construindo um olhar crítico sobre a realidade que os cerca, conforme expresso no Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2010) a respeito do Eixo Natureza e Sociedade:

> A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana, é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças podem refletir a respeito do funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos do tempo, e sobre a relação que o homem estabelece com ela. Isso tudo, possibilita, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles (GUARULHOS, 2010, pág. 46).

Objetivos

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de um projeto de iniciação científica demonstrando uma possibilidade viável de desenvolvimento de atividades sobre uma temática pouco comum na Educação Infantil, a exploração espacial, por meio de uma abordagem lúdica e investigativa. Pretendemos assim contribuir para a compreensão das representações das crianças sobre seus temas de interesse, bem como discutir o papel da imaginação no desenvolvimento das atividades voltadas à educação infantil.

Metodologia

Para realizar este trabalho nós utilizamos os dados coletados durante uma pesquisa de iniciação científica intitulada "Astronomia na Educação Infantil: uma proposta de ação pedagógica" que tinha o propósito de elaborar, aplicar e analisar uma sequência de atividades didáticas com o tema exploração espacial numa turma de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos em Guarulhos. Foram aplicadas seis atividades em quatro encontros, ao longo de um mês; cada encontro teve duração de cerca de uma hora e meia. Todas as atividades foram realizadas dentro da escola juntamente com a professora responsável pela turma. A partir dos dados coletados utilizamos as falas e os desenhos das crianças para relacionar à teoria de Vygotsky e então apresentamos, no presente trabalho, uma análise indicando considerações e possibilidades de abordagens sobre o tema.

Resultados e discussões

Para indicar os resultados obtidos faremos uma breve contextualização sobre cada encontro e uma descrição das atividades desenvolvidas. A sequência de atividades teve como objetivo incentivar a curiosidade e a imaginação das crianças acerca do assunto astronomia. É importante ressaltar que em nenhum momento foi colocado como objetivo o ensino de algum conceito específico, mas sim de despertar ou incentivar o interesse das crianças sobre o assunto. Em todas os encontros nós previmos atividades que privilegiassem a expressão das crianças, suas narrativas, seus conhecimentos e saberes próprios da experiência infantil.

Na Educação Infantil, lançamos mão das mais variadas formas de expressão das crianças visando desenvolver múltiplas linguagens. Por isso, na nossa sequência de atividades, propusemos às crianças momentos de conversa em grupo, questionamentos individuais, realização de desenhos, pinturas e colagens, modelagem com massinha e o momento de brincar livremente. A avaliação na Educação Infantil se faz por meio de múltiplos registros na tentativa de apreender os processos de desenvolvimento tão singulares

de cada criança. Dessa forma os dados aqui citados foram retirados de registros realizados através de gravações em áudios e vídeos, fotografias e anotações feitas nos desenhos das crianças sobre as explicações do que elas haviam desenhado.

No primeiro encontro foram realizadas duas atividades, sendo a primeira uma roda de conversa com o objetivo de nos apresentarmos e apresentarmos o projeto para as crianças e conhecer um pouco sobre seus interesses acerca do tema astronomia. Para essa atividade, foi utilizado um robô feito de caixa de papelão representando o personagem WALL-E, do filme de animação de mesmo nome, que é bastante conhecido pelas crianças. Esse personagem foi utilizado como elemento de mediação da conversa. A motivação era de que o robozinho gostaria muito de viajar ao espaço, e queria saber das crianças o que poderia ser encontrado por lá. Dessa forma conseguimos perceber, através das falas das crianças, quais elementos elas mais fizeram referência, quais conhecimentos elas já traziam e o que mais as interessava.

Na segunda atividade do primeiro encontro foi exibido um vídeo com o episódio *Decolar* do desenho animado *Hora do Justin (HORA 2011, episódio 26)*, no qual o personagem Justin, que é um menino de cerca de 5 anos, e seu amigo imaginário Fofucho partem numa missão espacial de resgate à um astronauta. Em seguida foi proposto às crianças desenharem tudo aquilo que elas imaginavam existir no espaço para que o robô WALL-E pudesse levar consigo numa viagem aos planetas do sistema solar e então contar para elas o que ele encontrou por lá. Através dos registros realizados na roda de conversa e nos desenhos, percebemos que a turma demonstrava interesse especial em alguns elementos: a Lua e Marte, por isso decidimos fazer algumas atividades voltadas com um foco maior sobre Marte. Abaixo temos alguns dos desenhos registrados.



Figura 1. À esquerda: astronauta sobre um foguete; no centro: Justin, Lua, Marte, caixinhas de suco; e à direita: Lua com crateras e foguete.

No segundo encontro foram realizadas outras duas atividades. A primeira consistiu na contação de uma história criada por nós, que se referia à viagem realizada pelo nosso

robozinho WALL-E. Para essa atividade utilizamos um projetor multimídia a fim de mostrar imagens dos planetas por onde o personagem passou. E assim fomos descrevendo características dos planetas do sistema solar enfatizando a diversidade entre eles. Na viagem, o robô esteve à procura de algum ser que vivesse nos planetas por onde ele passou, mas apenas em Marte ele encontrou uma companhia, o robô Curiosity (jipe robô enviado pela Nasa no final de 2011 para coletar informações do planeta). O objetivo dessa atividade foi fazer com que as crianças percebessem que existem muitos planetas e que sabemos apenas algumas coisas sobre eles, muitos nem foram descobertos e eles são muito diferentes entre si. A partir disso foi proposto, na segunda atividade, que elas criassem um planeta, utilizando uma bola de isopor, massinha de modelar e papel para desenhar.



Figura 2. Planeta inventado pela turma.

Por meio dessa atividade pudemos obter dados muito ricos sobre as ideias e representações dessas crianças acerca de alguns conceitos relacionados à astronomia. Na escolha das cores do planeta, elas indicaram azul, vermelho e laranja, fazendo referência à aparência da Terra e de Júpiter, observadas durante as projeções de imagens. Todos os elementos criados para constituir o planeta foram contextualizados pela criança autora e essas conversas foram gravadas em áudios, servindo posteriormente para a elaboração de um vídeo com tais falas e imagens do planeta criado, para que o processo de criação não se perdesse em função do produto final. No processo de criação verificamos falas interessantes, aqui vamos citar três. Muitas crianças confeccionaram sóis para coloca-los no planeta, quando questionadas sobre o que acontecia com o sol à noite, uma delas respondeu que o sol *ia "para baixo" do planeta à noite, e depois ele subia de novo*; ouvindo isso outra criança acrescentou *explicando que havia uma máquina que fazia o sol descer e subir, e essa*

máquina era o deus. A partir dessa fala é possível observar que essas crianças são capazes de formular hipóteses sobre o fenômeno do dia e da noite a partir da própria observação: se o sol muda de posição ao longo do dia e à tarde ele *desce* até sumir totalmente à noite, provavelmente existe algo que faz ele descer e subir, pode ser uma máquina ou pode ser deus, nesse contexto não há grande diferença entre os dois conceitos. Compreender esse fenômeno, entretanto, não depende exclusivamente da observação da criança, pois conceitos como de órbita, rotação da Terra e a relação entre a Terra e o Sol não são óbvios nem dedutíveis diretamente da observação, por isso devem ser ensinados.

Vygotsky (1991) ressalta que as crianças começam a aprender muito antes de ingressarem na escola, portanto elas já possuem, nesse caso, noções sobre a periodicidade do fenômeno (dia e noite), sobre alguns dos elementos envolvidos. Entretanto, o autor lembra da necessidade de sistematização no aprendizado de conhecimentos científicos e indica ainda um outro fator importante a ser considerado no processo de aprendizagem, que é o conceito de zona de desenvolvimento imediato. Essa zona corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real (situações que a criança pode resolver sozinha) e do nível de desenvolvimento potencial (resolução de situações com a orientação de um indivíduo mais capaz). Esse conceito é essencial para compreender o papel do professor como mediador nos processos de aprendizagem na escola. Nesse contexto o professor é o parceiro mais capaz que pode ajudar a criança a desenvolver funções para as quais os processos de maturação ainda estão em formação. Outro ponto a ser ressaltado é que, talvez mais importante do que colocar a criança em contato com as explicações científicas de fenômenos como o dia e a noite, Vygotsky (2010) aponta para a importância da ampliação de experiências, portanto, ter acesso a outras explicações para esse fenômeno, como mitos e lendas sobre a origem dos astros e a relação entre o Sol e a Lua, é tão proveitoso para o aprendizado da criança quanto as teorias científicas.

A segunda fala que gostaríamos de citar foi a de uma menina acerca do que chamamos de fases da Lua. Para ela o motivo da mudança de aparência da Lua identificada a partir da nossa observação é o crescimento dela e, quando questionada, ela explicou que *a Lua cresce com a água, um pouco a cada dia, até a próxima semana*, quando então ela *voltaria a diminuir*. Com esse exemplo percebemos mais uma vez que as crianças nessa idade já começam a observar fenômenos na natureza e perceber seus ciclos, desenvolvendo algumas hipóteses para explicar tais acontecimentos. Da mesma maneira, como no exemplo anterior, a ação do professor orientando observações à Lua e sistematizando essas informações é fundamental para que as crianças possam compreender o fenômeno e sua periodicidade.

O terceiro exemplo é de outra menina que fez um elevador usando massinha para colocar no planeta criado com isopor. Na sua contextualização ela explicou que aquele elevador *serviria para levar o robô WALL-E para o espaço*. Esse tipo de atividade é entendido por Vygotsky (2010) como criadora ou combinatória, pois é a combinação ou reelaboração criativa de elementos já conhecidos, dando origem a algo inusitado. Para esse autor a ampliação de experiências influencia diretamente na capacidade de criar, pois os elementos para a atividade criadora são retirados das experiências anteriores.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar experiências da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação (VYGOTSKY, 2010, pág. 23).

A ampliação de experiências pode se dar por meio de vivências diretas ou, como é o nosso caso, por meio da imaginação. Quando falamos que nossa sequência de atividades teve como objetivo estimular a imaginação das crianças é por conta da possibilidade de ampliação de experiências que ela proporciona.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação de 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 (VYGOTSKY, 2010, pág. 25).

Com base nessas ideias traduzimos, nas nossas atividades, a importância da imaginação na infância como forma de ampliar as experiências vividas que ainda são poucas nessa idade e então subsidiar a atividade criadora essencial ao desenvolvimento humano em todas as fases da vida.

Além desses três exemplos destacados temos muitos outros interessantes, como o fato de muitas crianças terem feito planetas de massinha para fazerem parte do nosso planeta inventado. Isso nos mostra a incompreensão delas acerca das dimensões de um planeta e da impossibilidade de haver um planeta *dentro* ou orbitando em torno de outro planeta. A temática da astronomia possibilita um trabalho interdisciplinar com as crianças, como essas noções de grandezas físicas.

No terceiro encontro foi realizada uma atividade que teve como objetivo dar um enfoque maior ao planeta Marte. Nessa atividade nós mostramos várias imagens de Marte e mostramos algumas características marcantes e curiosidades sobre esse planeta. Em seguida as crianças tiveram acesso a várias imagens impressas de Marte e cada uma pôde pegar uma imagem e falar sobre ela para o resto da turma. Nós realizamos essa atividade sentados em círculo para que cada criança pudesse falar para a turma toda, exercitando assim a prática de

expor ideias oralmente para um grupo maior de colegas. Por fim as imagens foram coladas em um cartaz para que outras turmas pudessem ter acesso.

O último encontro contou com uma atividade que consistiu na elaboração de naves espaciais a partir de caixas de papelão. O objetivo era proporcionar elementos relacionados à temática para enriquecer o momento de brincadeira livre das crianças no parque da escola. Foi mostrado um vídeo do episódio *Nosso Foguete* do desenho animado *Caillou* (*CAILLOU, 2010, episódio 5)* no qual o personagem principal, um menino de 5 anos, Caillou confecciona junto com seu amigo e seu pai uma nave espacial utilizando uma caixa de papelão. Em seguida propusemos a decoração das nossas caixas para o mesmo fim. Para Vygotsky (2010), a brincadeira é uma forma de reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

> "É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade" (VyGOTSKy, 2010, pág. 17).

Nas brincadeiras das crianças com suas naves e foguetes pudemos observar suas interações e como nessas repercutiam resultados do processo desenvolvidos nas atividades anteriores.

Conclusões

Com frequência vemos as dificuldades que ainda se tem de falar sobre temas de ciência e tecnologia na educação infantil, tanto pelas limitações das temáticas abordadas como também pelo descrédito da importância deste trabalho com crianças pequenas. Diferentemente disto observamos a amplitude de formas, abordagens e possibilidades que as Ciências da Natureza proporcionam, de forma a interessar as crianças a participarem na construção do conhecimento nos surpreendendo com os conhecimentos prévio trazidos e com as hipóteses criadas por elas sobre os diferentes fenômenos. Houve sempre interesse e expectativas por parte das crianças sobre os assuntos que foram propostos, de modo a estarem constantemente questionando e criando hipóteses variadas sobre as dúvidas que surgiam entre elas. Podemos concluir com o resultado que os objetivos das nossas atividades foram atingidos de modo que pudemos estimular o interesse das crianças pela astronomia e exploração espacial. O objetivo deste trabalho não era o de ensinar conteúdos, ou que as crianças decorassem informações, mas sim promover atividades que possibilitassem à professora da turma abordar outras curiosidades apresentadas pelas crianças, indo além das

informações trazidas, de forma a aprofundar o tema dando continuidade ao ensino de astronomia. Com base nos resultados apresentados, podemos verificar a possibilidade de abordar o tema astronomia e mais especificamente a exploração espacial na Educação Infantil.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998.

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

GUARULHOS, Secretaria da Educação. **QSN, Quadro dos Saberes Necessários**. Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Guarulhos, Guarulhos, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Referências dos vídeos

DECOLAR, episódio número 26 da série de desenho animado Hora do Justin. Criação: Brandon James Scott. Guru Studio, 2011, (11 min).

NOSSO FOGUETE, episódio número 5 da terceira temporada da série de desenho animado Caillou. Criação: Christine L'Heureux e Hélène Desputeaux. Playart, 2010, (10 min).

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro recebido do CNPq e da Capes.

O SENTIDO ESPACIAL E O TRABALHO COM AS FIGURAS GEOMÉTRICAS NO PRÉ-ESCOLAR

Filipa Balinha[352], Ema Mamede[353]

Introdução

Este trabalho apresenta parte de uma investigação realizada em contexto de prática de estágio com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos que frequentavam a educação pré-escolar. Procurando-se conhecer o sentido espacial das crianças de 3 e 4 anos, a investigação teve como propósito responder a três questões centrais: 1. O sentido espacial das crianças melhora com recurso a atividades específicas? 2. Como se caracteriza o sentido espacial das crianças? 3. Que vocabulário específico da geometria aprendem estas crianças? Ao longo da investigação foi adotada uma metodologia de caráter qualitativo, com contornos de investigação ação, contemplando 23 tarefas relacionadas com o sentido espacial, nomeadamente, das noções espaciais – desenhos e mapas, propriedades das figuras geométricas e resolução de problemas com estas figuras. Apresentam-se aqui 3 dessas tarefas, analisando-se especificamente as reações das crianças às tarefas relacionadas diretamente com a aprendizagem das figuras geométricas e a resolução de problemas com as mesmas, através da utilização do geoplano.

Enquadramento teórico

A matemática está na nossa vida e faz parte dela, ajuda-nos a organizar e a olharmos criticamente o mundo que nos rodeia. Para além de ser importante sermos críticos sobre o mundo verificam-se, todos os anos, baixos rendimentos ao nível da matemática, em níveis mais elevados da escolaridade. Para reduzir este insucesso é necessário desenvolver o "gosto pela matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos" (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2) desde uma idade precoce.

Particularmente no pré-escolar, os documentos orientadores (ver Departamento da Educação Básica [DEB], 1997; Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2010) referem que a matemática está presente nas brincadeiras das crianças, no

[352] Universidade do Minho. E-mail: filipa.balinha@gmail.com
[353] Universidade do Minho. E-mail: emamede@ie.uminho.pt

espaço e no tempo que estas percecionam. Por isso, cabe ao educador questionar, incentivar, encorajar, proporcionar, organizar e combinar materiais e experiências significativas que permitam construir ideias acerca desta área de conteúdo (DGIDC, 2010). Outrossim, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar alude-se à necessidade do caráter lúdico do processo pedagógico. Os princípios gerais deste documento reforçam a ideia de que se deve partir do que a criança já sabe e que "respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens" (DEB, 1997, p. 19). Assim, a matemática pode ser útil para trabalhar esta forma lúdica da aprendizagem, pois podemos aprender conteúdos, por exemplo, na utilização de jogos. Concordando com Dallabona e Mendes (2004), "ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o seu desenvolvimento" (p. 107).

Especificamente, o estudo das formas no espaço e das relações espaciais é importante na medida em que ajuda as crianças a relacionarem a matemática com o mundo real (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). Jones (2002) destaca a utilização da geometria em diversas áreas do nosso quotidiano: arte, arquitetura, música que envolvem princípios geométricos - simetria, perspetiva, escala e orientação. Outrossim, de acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), "As primeiras experiências das crianças são geométricas e espaciais, ao tentarem compreender o mundo que as rodeia, ao distinguirem um objecto de outro e ao descobrirem o grau de proximidade de um dado objecto." (p. 70). Para todos estes exemplos, ainda que inconscientemente, utilizamos capacidades matemáticas que aprendemos desde crianças e que são necessárias na realização de tarefas básicas da nossa vida.

Além disso, Jones (2002) confirma a ideia de que o raciocínio espacial é importante em outras áreas curriculares, como as ciências, a arte e as tecnologias. Ao desenvolvermos este tipo de raciocínio estamos a interligar as diversas áreas do saber, a atuar de uma forma interdisciplinar. Importa, então, sabermos um pouco mais sobre o raciocínio espacial de crianças pequenas.

Piaget foi pioneiro nas investigações feitas sobre a forma como as crianças pequenas aprendem sobre o espaço e a forma. Piaget e Inhelder (1956) acreditavam que as primeiras noções de espaço das crianças eram as topológicas (perceber as relações de aberto e fechado) e que só mais tarde as crianças construíam noções projetivas (relações entre crianças e objetos, pontos de vista), euclidianas e coordenadas do espaço.

A aprendizagem do espaço e das formas pelas crianças foi, também, estudada por Dina e Peter Van Hiele. De acordo com Van Hiele (1986), podemos descobrir cinco níveis

de aprendizagem da matemática: o nível I - designado de nível visual (visualização); o nível II – nível descritivo (análise); o nível III – o das relações lógicas e onde se inclui a geometria de acordo com Euclides (ordenação/dedução Informal); o nível IV - estuda as leis da lógica (dedução); o nível V - natureza das leis da lógica (rigor). O modelo de Van Hiele sugere que os alunos avançam através dos níveis de pensamento em geometria. A partir deste autor, outros estudaram estes níveis: Crowley (1987), Barros e Palhares (1997), Moreira e Oliveira (2003).

Portanto, para ajudarmos a construir o sentido espacial das crianças, devemos envolvê-las em atividades que impliquem a manipulação de materiais para que possam refletir sobre aquilo que experimentam. Desta forma, "as crianças vão criando imagens mentais dinâmicas, ampliando o seu repertório e habituando-se a relacionar o conhecimento espacial com o verbal e o analítico." (Moreira & Oliveira, 2003, p. 99). Assim, torna-se essencial proporcionar às crianças em idade de pré-escolar o contato com atividades promotoras do desenvolvimento do seu sentido espacial.

O presente artigo retrata parte de uma investigação realizada com que procura conhecer o sentido espacial das crianças em idade de pré-escolar, tentando, assim, dar resposta a três questões centrais: 1. O sentido espacial das crianças melhora com recurso a atividades específicas? 2. Como se caracteriza o sentido espacial das crianças? 3. Que vocabulário específico da geometria aprendem estas crianças?

Metodologia

Adotou-se uma metodologia de caráter qualitativo, com contornos de investigação ação, num grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, que frequentavam a educação pré-escolar. Procurou-se acompanhar as reações das crianças a uma intervenção composta por 23 tarefas relacionadas com o sentido espacial, nomeadamente, das noções espaciais – desenhos e mapas, propriedades das figuras geométricas e resolução de problemas com estas figuras. Neste artigo, analisaremos apenas as reações das crianças às tarefas relacionadas diretamente com a aprendizagem das figuras geométricas e a resolução de problemas com as mesmas, através da utilização do geoplano.

A apresentação destas 3 tarefas ocorreu em 4 sessões, tendo cada uma a duração aproximada de 60 minutos. As tarefas propostas foram de resolução individual, estando as crianças organizadas em pequenos grupos (5 crianças).

Resultados

A primeira tarefa relacionada com as figuras geométricas consistiu na leitura de uma história, "No país das figuras geométricas" (Mendes & Guedes, 2007). No final da mesma, as crianças recontaram-na e, seguidamente, foi-lhes sugerido que procurassem figuras geométricas na sala. Fez-se o registo das figuras geométricas encontradas e afixou-se, o mesmo, na sala. Em convergência com Matos e Gordo (1993), esta atividade ajudou a desenvolver a constância percetual uma vez que tiveram de reconhecer figuras geométricas em diversas posições, tamanhos, contextos e texturas.

Posteriormente, a tarefa 2 tinha como objetivos perceber se os conceitos dentro e fora e as propriedades das figuras geométricas estavam adquiridas. Tal como sugere a teoria de Van Hiele (1986), as crianças avançam por níveis de pensamento geométrico e o educador deve atentar nos seguintes aspetos: informação, orientação guiada, explicitação, orientação livre e integração. A tarefa 2 pretendia, então, ajudar as crianças na informação, orientação guiada e explicitação. Neste sentido, começou-se por lhes mostrar figuras geométricas no geoplano (quadrado, triângulo), umas dentro de outras, e pediu-se-lhes para identificarem a figura e a sua posição relativa (dentro e fora) trabalhando, ainda, a perceção da posição no espaço (ver figura 1).



Figura 1. Imagem construída no geoplano para discussão

Para a resolução de problemas com figuras geométricas utilizou-se o geoplano (havia um para cada criança), tendo as crianças liberdade total de manuseamento. Sumariamente, na tarefa 3 as crianças deveriam atentar nas figuras construídas no geoplano e construí-las no seu; reproduzir figuras dadas no papel ponteado para o geoplano; construir figuras no geoplano (dadas algumas condições) e copiá-las para o papel ponteado. Verificou-se, durante a tarefa, que as crianças não estavam a responder a todas as solicitações, que eram difíceis para algumas delas. Por exemplo, uma das crianças tinha muita dificuldade e só fazia depois de se fazer no geoplano dela. Outra das crianças identificava rapidamente a figura geométrica e o número de pontos dentro, mas tinha dificuldade em manipular os elásticos no geoplano. Em relação à proposta do retângulo sem pontos, houve crianças que o fizeram rapidamente, depois de terem construído um quadrado sem pontos, o que mostra que sabem algumas propriedades das figuras geométricas.

A construção de um quadrado com um ponto no centro foi mais difícil e um dos grupos não conseguiu fazê-lo. Durante a realização destas propostas denotou-se que havia diferentes níveis nos grupos, pois algumas crianças faziam com rapidez propostas que outras se sentiam incapazes de fazer. Este aspeto é evidente nas reproduções do geoplano que apresentam: algumas demonstram não perceber a forma de desenhar no papel ponteado (ver figura 2) e outras fazem-no sem considerar o local da figura no geoplano (ver figura 3).

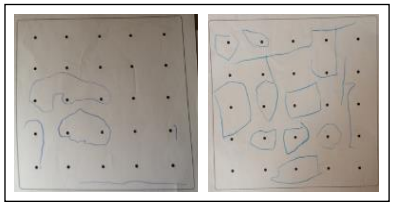


Figura 2. Produções que demonstram não perceber como desenhar no papel ponteado.

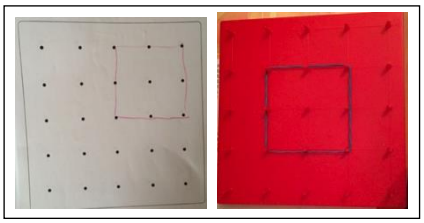


Figura 3. Reprodução da criança no papel ponteado comparado com o geoplano.

Houve outras crianças que representavam um quadrado ocupando todos os pontos do geoplano quando lhes era mostrado o papel ponteado. Ao longo da atividade, optou-se por os deixar explorar mais tempo o geoplano antes de lhes serem solicitados os pontos planificados e denotou-se que, ao longo da tarefa, estavam bastante absorvidos pela mesma e não se distraíam.

Com esta tarefa foram desenvolvidas, assim, a constância percetual, a coordenação visual motora e a memória visual. A coordenação visual motora é a "capacidade para coordenar a visão com os movimentos do corpo" (Del Grande, 1990, p. 14) e utilizavam-na ao desenharem e pintarem figuras no papel ponteado. Nos primeiros anos de vida, uma criança precisa de fazer um grande esforço mental e motor para controlar os seus movimentos e a resolução de problemas no geoplano pode ajudá-las a desenvolver esta capacidade, promovendo a coordenação dos movimentos das mãos com a visão. Neste sentido, e uma vez que havia vários níveis entre as crianças, era importante promover a aprendizagem dos conceitos das figuras geométricas e da motricidade fina, para melhorarem as suas construções no geoplano e a sua representação no papel ponteado.

Na tarefa 3 voltou-se a utilizar o geoplano a fim de registar algumas melhorias das crianças ao nível da resolução de problemas com figuras geométricas. Desta vez propôs-se

uma tarefa menos extensa, resultado da reflexão e avaliação feita na anterior. Algumas crianças reconheceram imediatamente o geoplano, nomeando-o.

Com esta tarefa pôde-se verificar que a sua motricidade fina estava melhorada pois já manipulavam melhor os elásticos. Também já reconheciam todas as figuras geométricas apresentadas (independentemente da posição na qual apareciam) mesmo que se rodasse o geoplano na sua frente, revelando constância percetual adquirida. Além disso, identificavam propriedades das figuras geométricas (“três bicos” para o triângulo, “quatro bicos” para o quadrado, “mais comprido” para o retângulo, e “rendodinho” ou “igual à lua” para o círculo) o que evidencia o trabalho realizado sobre as propriedades destas figuras.

Na passagem do geoplano para o papel ponteado, a maior parte das crianças também melhorou. Pediu-se para fazerem um quadrado com um ponto no centro e ao passarem para o papel ponteado foi notória a melhoria. A criança A já conseguia desenhar no local correto do papel ponteado, depois de ver o geoplano (ver figura 4). Uma outra criança evidenciou o fecho nos desenhos que apresentou, o que também parece ser resultado do trabalho realizado no âmbito das noções espaciais – desenhos das crianças (ver figura 5).

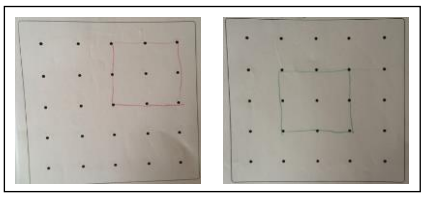


Figura 4. Desenho de A no papel ponteado no início da intervenção
sem atender ao local e no final da intervenção no local correto.

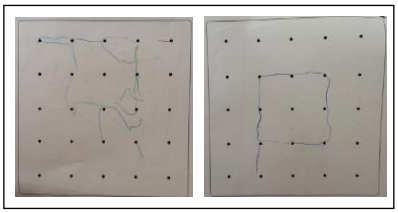


Figura 5. Criança que demonstra ter adquirido o fecho
no início e no fim da intervenção, respetivamente.

Outro grupo de crianças continuou a fazer produções no papel ponteado que em muito diferiam das construções do geoplano (ver figura 6).

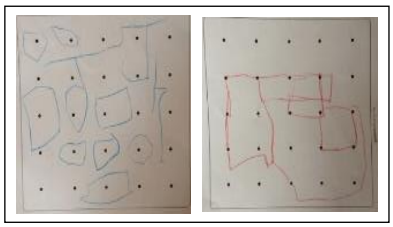


Figura 6. Exemplo de produção no início e final
da intervenção, respetivamente.

Considera-se, assim, que esta resolução de problemas ajudou a desenvolver as outras capacidades transversais da matemática. O raciocínio porque as crianças tinham de pensar para resolver os problemas que lhe foram propostos, encontrar as diferenças quando não faziam corretamente e a comunicação matemática na explicação dessas resoluções e no confronto com os colegas. Neste sentido, e concordando com (Bishop, 1980), há evidências de que desenvolver o conhecimento informal da geometria na educação infantil é bastante benéfico porque para além de estimular nas crianças ideias positivas sobre a matemática, nomeadamente, a geometria, este conhecimento fornece às crianças saberes que lhes são úteis no seu dia a dia.

Notas finais

Salienta-se que os materiais manipuláveis são fundamentais na passagem do concreto para o abstrato, na medida em que apelam a vários sentidos e são usados pelas crianças como suporte físico numa situação de aprendizagem. Assim sendo, torna-se bastante pertinente a utilização de materiais como o geoplano. No entanto, é fundamental lembrar que só a utilização de materiais não garante uma aprendizagem eficaz e significativa porque o mais importante no ensino e aprendizagem da matemática é a atividade mental a desenvolver nas e pelas crianças. Além disso, e como a matemática também pode ser considerada uma forma de comunicação, é essencial que as explorações que fazemos nesse âmbito funcionem como um espaço onde as crianças podem comunicar as suas ideias. Neste sentido, as atividades em grupo são extremamente importantes, uma vez que permitem à criança aprender a trabalhar com os colegas e, logicamente, a comunicar. Outrossim, a comunicação matemática favorece a concentração, enriquece o vocabulário espacial da criança e ajuda-a a desenvolver as competências de visualização (Alves & Gomes, 2012).

As crianças deste grupo conseguiram identificar propriedades das figuras geométricas e aprender vocabulário geométrico. Além disso, com estas tarefas, percebeu-se que as crianças tinham adquirido aspetos da perceção visual (Del Grande, 1990; Frostig,

Horne & Miller, 1994) como a coordenação visual motora ao desenharem no papel ponteado. A memória visual foi adquirida durante as atividades com geoplano e a discriminação visual mostrou estar alcançada ao encontrarem semelhanças e diferenças entre as soluções de cada um no geoplano. Outrossim, mostraram ter perceção da posição no espaço ao descobrirem figuras congruentes em diversas posições (Matos & Gordo, 1993) e ao identificarem os triângulos, mesmo os que não tinham o vértice do centro voltado para cima. Verificou-se, também, que reconheciam todas as figuras geométricas apresentadas, independentemente da posição na qual apareciam, revelando, de acordo com Matos e Gordo (1993), constância percetual adquirida. Também identificaram propriedades das figuras geométricas ("três bicos" para o triângulo, "quatro bicos" para o quadrado, "mais comprido" para o retângulo, e "rendodinho" ou "igual à lua" para o círculo), tendo sido capazes de distinguir diversas figuras.

Pelo trabalho de resolução de problemas com figuras geométricas, percebeu-se que algumas crianças se situavam no nível I de Van Hiele (1986) porque foram capazes de aprender vocabulário geométrico e reproduzir figuras. Outrossim, foram capazes de construir um retângulo com elásticos num geoplano (Moreira & Oliveira, 2003) e dada uma figura, puderam reproduzi-la, no entanto, não reconheciam que essa figura tinha ângulos retos ou lados opostos paralelos (Crowley, 1987). Outras pareceram não ter atingido este nível por, entre outros, não conseguirem desenhar figuras geométricas no papel ponteado. Todavia, considera-se que algumas crianças se possam situar no nível II (descritivo) porque reconheceram (por experimentação, observação, medição, ou desenho) que os lados opostos do retângulo são iguais, mas ainda não conseguiam perceber que o quadrado é um retângulo especial.

Durante todo este processo, denotou-se, também, que a motricidade fina das crianças melhorou ao longo da intervenção. As maiores dificuldades das crianças foram na manipulação do geoplano e na compreensão do papel ponteado: algumas crianças não realizaram estas tarefas sozinhas ou faziam-no sem encontrar uma solução plausível por ter sido a primeira vez que lidaram com este tipo de tarefas e porque a sua motricidade fina ainda precisava de ser trabalhada.

Assim, o sentido espacial parece poder ser promovido com tarefas específicas sobre as noções espaciais e figuras geométricas, desde que o trabalho das mesmas seja bem planificado, desafiante para as crianças e se utilizem os materiais adequados.

Referências bibliográficas

ABRANTES, P., SERAZINA, L. & OLIVEIRA, I. A Matemática na Educação Básica. Lisboa: Ministério da educação – Departamento da Educação Básica, 1999.

BARROS, M. G., & PALHARES, P.Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância. Porto: Porto Editora, 1997.

BIVAR, A., GROSSO, C., OLIVEIRA, F., & TIMÓTEO, M. C.Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico. Lisboa: Governo de Portugal - Ministério da Educação e Ciência, 2013.

CROWLEY, M. L. The Van Hiele Model of the Development of Geometric Thought. In M. M. Lindquist, & A. P. Shulte (Edits.). Learning and Teaching Geometry, K-12 - Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 1987. (pp. 1-16).

DALLABONA, S. R., & MENDES, S. M. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. 1,4, 107 – 112, 2004.

DEL GRANDE, J. Spatial sense. Arithmetic Teacher, *37*,6, 14-20, 1990.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997.

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. Metas de aprendizagem. Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/. Acesso em 22 de abril de 2014.

FROSTIG, M., HORNE, D., & MILLER, A. Figuras y formas: Programa para el desarollo de la percepción visual. Madrid: Editorial Medica Panamericana, 1989.

JONES, K. Issues in the teaching and learning geometry. In L. Haggarty (Ed.). Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on pratice. London: RoutledgeFalmer, 2002. pp. 121-139.

MATOS, J. M., & GORDO, M. F. Visualização espacial: algumas atividades. Educação e Matemática, 26, 13-17, 1993.

MCHALE, K., & CERMARK, S. A. Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary Findings ans Provisional Implications for Children With Fine Motor Problems. American Journal of Occupational Therapy, 46, 10, 898-903, 1992.

MENDES, L., & GUEDES, M. No País das figuras geométricas. Lisboa: Texto editores, 2007.

MOREIRA, D., & OLIVEIRA, I. Iniciação à Matemática no Jardim de Infância. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

PIAGET, J., & INHELDER, B. The child's conception of space. United States of America: The Norton Library, 1956.

VAN HIELE, P. M. Structure and Insight:A Theory of Mathematics Education. New York: Academic Press, 1986.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR

Maria da Conceição Cerqueira Martins Vieira[354]

Introdução

Este estudo, integrado na área da Educação Matemática, visou analisar e compreender, em contexto natural, o desempenho de crianças na resolução de problemas matemáticos e as suas relações no desenvolvimento da criatividade, em contexto de educação pré-escolar. No âmbito desta problemática, foram enunciadas as seguintes questões orientadoras: (1) Que reações revelam as crianças perante a resolução de problemas matemáticos?; (2) Que representações utilizam as crianças na resolução das tarefas propostas?; (3) Como se poderá caracterizar a relação entre o desempenho das crianças na resolução das tarefas propostas e a criatividade? Para a concretização do estudo foi desenvolvida uma Intervenção Didática que incidiu numa abordagem matemática centrada na Resolução de Problemas.

É inegável a importância que a resolução de problemas matemáticos assume em vários setores da nossa sociedade e é uma temática já muito explorada no meio escolar, assumida como essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Todavia na educação pré-escolar existe ainda uma "visão equivocada" de que as crianças nesta faixa etária não têm acesso ao "verdadeiro conhecimento matemático por este implicar um elevado nível de abstração" (Miguéis & Azevedo, 2007, p. 13) e por se negligenciar também o facto de as aprendizagens estarem associadas às atitudes que as crianças têm em relação à mesma. A investigação tem mostrado que o desenvolvimento matemático nos primeiros anos é fundamental e o sucesso das aprendizagens futuras está intimamente ligado à qualidade das experiências proporcionadas às crianças (Castro & Rodrigues, 2008). Tem mostrado também que as crianças pequenas revelam "capacidades surpreendentes" (Baroody, 2002, p. 338) no modo como exploram e nas estratégias que mobilizam nas suas experiências matemáticas e que é nesta idade que se deve fomentar a construção de uma atitude positiva em relação a este domínio. A resolução de problemas faz parte das nossas vidas desde a primeira infância, quando a criança, com a curiosidade que a caracteriza, começa a questionar o mundo e a mobilizar os seus conhecimentos e capacidades e a pensar em estratégias para resolver os

[354] Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, Viana do Castelo, Portugal.

problemas do seu quotidiano de um modo criativo. A este propósito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salientam a transversalidade da resolução de problemas como um meio de construção de conhecimentos e por isso deve ser entendida como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças. Não se considera a resolução de problemas como um objetivo para chegar a soluções corretas, mas, essencialmente, como um processo no qual a criança aprende a pensar para chegar às suas conclusões, mobilizando para isso várias estratégias, criando várias representações e empenhando-se em processos metacognitivos, para comunicar as suas ideias e o seu pensamento. Neste processo é necessário dar tempo e liberdade à criança para que ela pense nas suas próprias estratégias e as teste. Neste sentido, é oportuno contextualizar a criatividade matemática no âmbito da resolução de problemas. Ao encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas perceções. Estamos a aumentar as oportunidades que tem de estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar novos significados. O processo criativo ajuda as crianças a resolver problemas e a assumir o comando dos mesmos e isso promove a autonomia em termos intelectuais e a autoestima. Crê-se que a aprendizagem da matemática sustentada num ambiente onde se promove a resolução de problemas desenvolve a criatividade, onde as representações são valorizadas, como uma poderosa ferramenta de comunicação, as quais dão sentido e significado às ideias das crianças e ao seu raciocínio.

Resolução de problemas e criatividade

Como refere Duffy (2004) "a criatividade não ocorre no vazio", ou seja, todo o pensamento criativo tem fontes externas, que podem ser remotas ou recentes, conscientes ou inconscientes sendo que a criatividade consiste em "relacionar e reorganizar a informação oriunda destas fontes (…) de uma forma que seja nova e que faça sentido para o indivíduo em questão" (p. 133). Neste seguimento, a mesma autora refere que a criatividade envolve: a capacidade de ver as coisas de uma nova forma; aprender com experiências passadas e aplicar esta aprendizagem a novas situações; resolver problemas recorrendo a abordagens não tradicionais; ir mais além do que a informação que nos foi concedida; criar algo único e original. Muitas coisas que as crianças descobrem e criam passam-nos despercebidas porque não são originais para a sociedade. Esquecemo-nos porém que, apesar de já terem sido criadas e descobertas anteriormente, para as crianças pequenas são factos novos. As crianças estão a ser criativas quando estabelecem uma relação que para elas é nova, quando

descobrem abordagens novas ou invulgares aos materiais ou ao problema que estão a investigar, quando correm riscos e estabelecem novas relações.

Não há uma única definição de criatividade mas é consensualmente aceite por muitos autores que a criatividade envolve a resolução de problemas, está relacionada com a capacidade de produzir novas ideias, abordagens ou ações e que começa com a curiosidade e o envolvimento na exploração e experimentação suscitando estes a imaginação e a originalidade.

A investigação tem mostrado que há uma relação muito próxima e recíproca entre a resolução e formulação de problemas, principalmente as que envolvem tarefas abertas, e a criatividade (Barbeau & Taylor, 2005; Conway, 1999; Silver, 1997; Vale, 2012).

As tarefas de cunho aberto apelam à exploração e investigação autónoma e à curiosidade permitindo um pensamento divergente, proporcionando processos mentais de ordem superior. Este tipo de pensamento, segundo vários autores (e.g. Conway, 1999; Silver, 1997; Vale & Pimentel, 2011) está na base da criatividade matemática e está associado a três dimensões chave: a fluência, a flexibilidade e a originalidade.

Silver (1997) remete para o professor um papel importante na promoção de um ambiente de sala de aula, que dê oportunidades para pensar através de tarefas desafiantes, abolindo atividades rotineiras e aborrecidas, pois a criatividade só acontece se nos sentirmos atraídos e desafiados pelas situações que nos propõem.

Resolvendo problemas

As tarefas propostas pela educadora no âmbito da resolução de problemas favoreceram comportamentos de maior atenção, mais tempo de empenhamento e raciocínio mais coerente e consistente. Houve a preocupação de as contextualizar com os interesses e motivações das crianças, enquadrando-as nas temáticas e projetos que estavam a ser desenvolvidos, para que não se constituíssem como um elemento intruso, sem significado, mas sim como uma tarefa matemática que promovia a integração curricular e ia ao encontro das suas vivências.

A opção por desenvolver as tarefas em grupos mais pequenos tornou-se profícua, pois notava-se um maior investimento e motivação por parte de todas as crianças. O facto de a educadora estar mais atenta a todas, desafiando, incentivando e questionando, fazia com que todas se sentissem mais confortáveis, mais seguras, mais atentas e envolvidas. Também a motivação de algumas crianças era um fator de contágio para as outras. Neste aspeto, também são de realçar as interações criadas entre as crianças, que foram importantes no desenrolar das tarefas, na aquisição de conhecimentos e capacidades e no desenvolvimento de conceitos e processos matemáticos e da linguagem. Mesmo as crianças com mais

dificuldades se mostravam confiantes, pois as trocas colaborativas faziam com que todos se sentissem importantes no processo de procura e descoberta das soluções.

Muitas vezes o erro de umas, apoiado nas questões do "como" e do "porquê", era a alavanca para mudar de lógica e estratégia que levava à procura de soluções mais plausíveis e que melhor satisfizesse as questões. No desenvolvimento das tarefas, pôde-se verificar que as crianças mobilizaram os seus conhecimentos prévios, que muitas vezes foram facilitadores das resoluções e, ao mesmo tempo, o ponto de partida para a apropriação de novos conhecimentos.

Tendo em conta a classificação proposta pelo Grupo de investigação em Resolução de Problemas, GIRP (Fernandes, Lester, Borralho & Vale, 1997), as tarefas apresentadas a seguir enquadraram-se na categoria de problemas de processo, sendo que algumas envolviam o trabalho com padrões. Todas as tarefas seguiram a mesma sequência proposta por Pólya (2003) - compreender o problema; estabelecer um plano; executar o plano; e verificar - que funcionou como fio condutor no decorrer de cada tarefa. Antes de propor a tarefa era destinado um tempo para que as crianças pudessem explorar o material livremente.

A apresentação da tarefa era feita oralmente, com o recurso a imagens e/ou ao material. Durante a resolução das tarefas procurou-se estar atenta a todas as crianças, ouvindo atentamente todas as suas ideias e sugestões, questionando, promovendo as representações e desafiando para a extensão do problema a outras situações mais exigentes. Na fase final era promovida a discussão de modo a sintetizar as soluções.

Algumas resoluções da Ana[355]

A tarefa ***Os flamingos***

Durante um passeio pelo estuário do rio Tejo pude observar uma família de flamingos. Q1 - Eu contei 5 patas. Quantos flamingos poderiam lá estar? Q2 - E se eu visse 6 patas, quantos flamingos poderiam lá estar?

Nesta tarefa o pensamento flexível foi evidenciado pelas diferentes abordagens que a Ana fez à tarefa, mudando de ideias no processo de busca e resposta ao desafio. Começou por desenhar, tendo interrompido o desenho para dramatizar a situação. Depois, retomou o desenho tendo interrompido novamente para simular a situação com um registo iconográfico

[355] A Ana é uma das crianças-caso do estudo "A resolução de problemas e a criatividade em matemática: Um estudo em contexto de educação pré-escolar", no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade em Didática da Matemática e das Ciências, IPVC-ESE, realizado por Vieira, (2012).

(pequenos círculos que representavam os flamingos e algarismos 1 e 2 que representavam o número de patas), que por ser mais rápido (e também mais abstrato) facilitava a comunicação das suas ideias. Esta última foi considerada a solução mais original por não ter sido referida por mais nenhuma criança do grupo. Finalmente acabou o seu desenho tendo representado as três hipóteses possíveis da Q1 (figura 1). Em resposta à Q2, a Ana mobilizou ainda o material disponível para a simulação (imagens de flamingos) apresentando assim, as respostas possíveis da Q2.

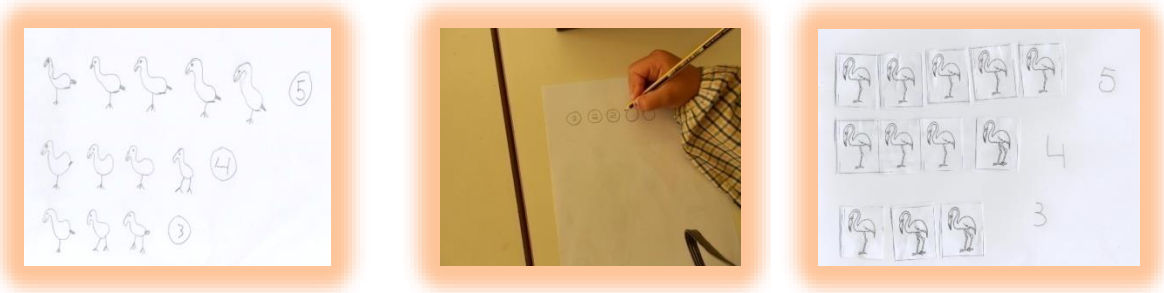


Figura 1. Representações utilizadas pela Ana na resolução da tarefa "Os flamingos"

A tarefa **"Os amigos dão abraços"**

Cinco amigos vão-se abraçar uns aos outros, mas cada menino só pode tocar uma vez em cada amigo. Q1 - Quantos abraços vão dar? Q2 - Se fossem 6 amigos quantos abraços dariam?

Nesta tarefa, o pensamento flexível da Ana foi evidenciado pelos diferentes modos de abordar a situação, mostrando que ia mudando de ideias à medida que o seu raciocínio se ia também construindo. Neste processo a Ana sugeriu a dramatização, primeiro numa abordagem de tentativa e erro, tendo depois recorrido à estratégia de simplificação (começar por uma situação mais simples), registou os dados no quadro em lista organizada (tipo tabela), registou no papel fazendo um esquema e uma lista organizada, tendo descoberto que o resultado do termo seguinte se construía com a soma dos dados do termo anterior (meninos e abraços) (e outras particularidades, como por exemplo que cada menino tinha dado quatro abraços). Considera-se este último modo de solucionar o problema foi original pois não foi dado por mais nenhuma criança do grupo. Também a fluência foi visível pelo número de respostas diferentes apoiadas em diferentes representações (figura 2).

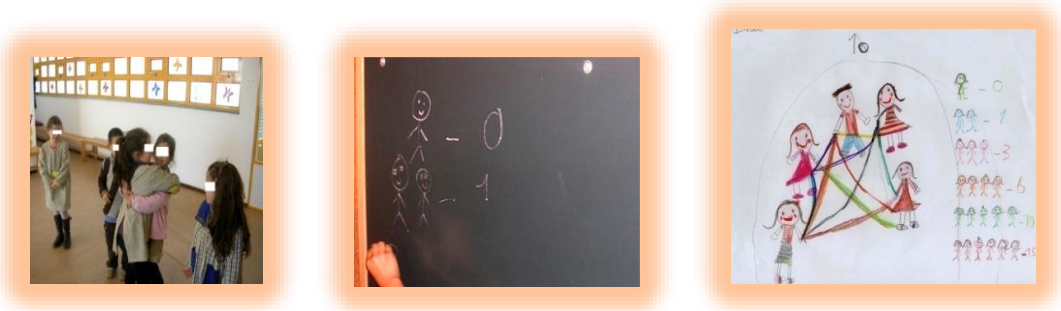


Figura 2. Representações mobilizadas pela Ana na tarefa "Os amigos dão abraços"

Algumas resoluções da Maria[356]

A tarefa ***Vamos pôr a roupa a secar***

A Joana quis ajudar a sua mãe a pôr a roupa a secar. A mãe deu-lhe seis panos de cozinha para ela estender na corda e pediu-lhe que não gastasse muitas molas. Então, a Joana num pano usou duas molas, mas em dois panos ela usou três molas. Q1 - Quantas molas usou a Joana para os seis panos? Q2 - E para 7? Q3 - E para 10? Q4 - De que outros modos a Joana poderia pôr a roupa a secar?

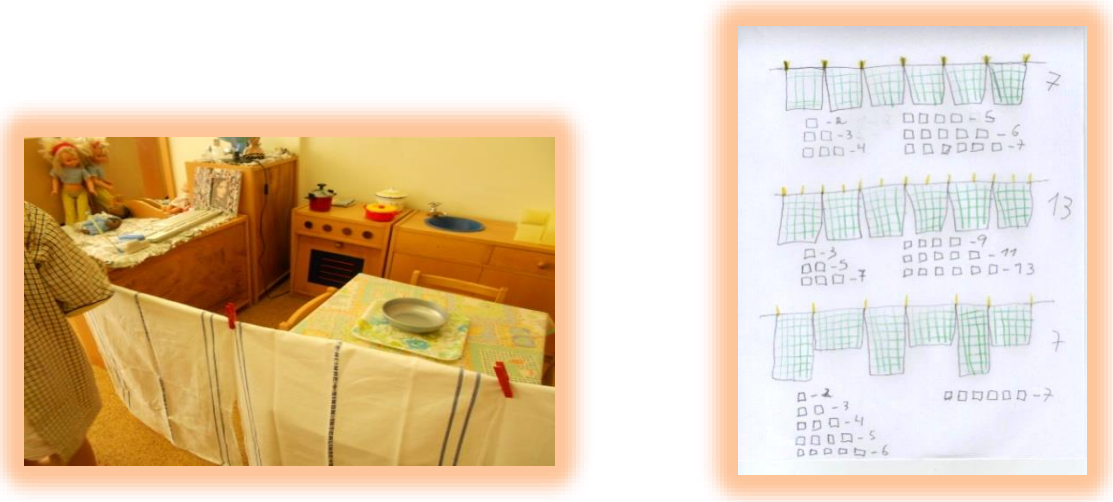


Figura 3. Representações mobilizadas pela Maria na tarefa "Vamos pôr a roupa a secar"

Nesta tarefa**,** a Maria, através da simulação da situação com o material, chegou facilmente à solução da Q1, descobrindo o padrão implícito na sequência (mais um) e fazendo uma generalização distante, pelo menos para a sequência numérica sua conhecida.

[356] A Maria é uma das crianças-caso do estudo "A resolução de problemas e a criatividade em matemática: Um estudo em contexto de educação pré-escolar", no âmbito do Mestrado em Educação, Especialidade em Didática da Matemática e das Ciências, IPVC-ESE, realizado por Vieira,(2012).

Em resposta à Q2 mobilizou várias abordagens tendo apresentado dois modos diferentes de pôr os panos a secar. Num deles, formulou uma sequência em que o padrão implícito era "mais dois", numa sequência de números ímpares, tendo sido uma resposta apenas dada por si, considerada incomum e, por isso, considerada muito original. No outro, apresentou um padrão de repetição no qual dispôs, alternadamente, os panos na vertical e na horizontal, contando depois o número de molas usadas. Esta solução também foi dada apenas pela Maria. Também nesta tarefa as diferentes abordagens que fez, as tentativas para formular problemas e os solucionar e o número de respostas dadas apoiadas em diferentes representações evidenciam, respetivamente, a flexibilidade e a fluência na resolução desta tarefa (figura 3).

A tarefa ***Paus e quadrados***

Com quatro paus iguais consigo fazer um quadrado. Se tiver sete paus consigo fazer dois quadrados. Q1 - Quantos pauzinhos serão precisos para fazer a figura seguinte (ou 3.ª)? Q2 - Quantos pauzinhos serão necessários para construir a 4.ª? E a 5.ª figura?

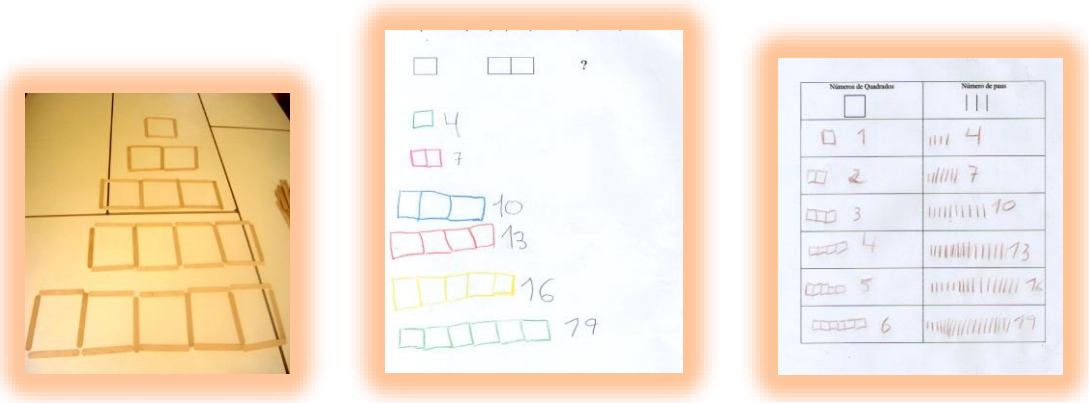


Figura 4. Representações mobilizadas pela Maria na tarefa "paus e quadrados"

As várias abordagens reunidas e combinadas pela Maria, na resolução desta tarefa, levaram-na a descobrir o padrão implícito na construção do termo seguinte da sequência, mostrando também a flexibilidade do seu pensamento. Tal como as outras crianças do grupo, também a Maria começou a construir o 3.º termo da sequência, deixando de visualizar os termos anteriores. Depois, através da manipulação do material e dos desafios emergentes, a Maria resolveu construir os termos anteriores, facilitando assim a visualização que foi fundamental na construção dos termos seguintes e na descoberta do padrão, quer para si quer para as outras crianças do grupo. Optou por representar a solução través do desenho e de uma tabela o que demonstra a flexibilidade na resolução desta tarefa (figura 4).

Concluindo

As crianças mostraram-se sempre motivadas, interessadas e envolvidas nas tarefas, evidenciando uma relação positiva com a matemática e com a resolução de problemas. As interações em pequeno grupo favoreceram o envolvimento, a comunicação de raciocínios, a persistência e a responsabilização pessoal na resolução das tarefas.

O material foi imprescindível para motivar as crianças, apoiar a estruturação e a comunicação dos seus raciocínios, facilitar a compreensão de processos e a elaboração das representações escritas. Os conhecimentos matemáticos mobilizados pelas crianças constituíram-se como determinantes e fundamentais no modo como exploraram as tarefas.

O gosto por atividades que envolviam os padrões foi claramente evidenciado, pois as crianças envolveram-se na procura de regularidades e relações e chegaram mesmo a generalizações e à formulação de problemas.

As tarefas revelaram-se também "motores" potencialmente favoráveis ao desenvolvimento do pensamento criativo. A flexibilidade foi a dimensão que foi mais visível e evidenciada pelas crianças, pois abordaram cada tarefa de modos diferentes, mudando de direção à medida que o seu raciocínio se ia organizando. Usaram um conjunto de ferramentas, combinando algumas na mesma tarefa. A fluência foi uma dimensão também evidenciada através do número de ideias e respostas diferentes conseguidas na resolução de uma mesma tarefa e, à medida que se iam envolvendo em várias tarefas, foram crescendo as suas capacidades, quer em relação às estratégias, quer aos conhecimentos matemáticas. A originalidade também foi evidenciada por algumas crianças, ainda que tenham tido como referenciais de comparação apenas as resoluções do grupo. Muitas das suas respostas às tarefas foram originais porque foram pensadas e elaboradas apenas por elas.

Na educação pré-escolar é possível e pertinente implementar a resolução de problemas como veículo essencial à aprendizagem da matemática e como uma ferramenta poderosa no desenvolvimento do pensamento criativo.

Referências

Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (p.p 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

Conway, K. (1999). Assessing open-ended problems. *Mathematics teaching in the Middle School*, 4, 8, 510-514.

Duffy, B. (2004). Encorajando o desenvolvimento da criatividade. In I. Siraj- Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 130-143) Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D., Lester, F., Borralho, A. & Vale, I. (Coords)(1997). *Resolução de Problemas na formação inicial de professores de Matemática: Múltiplos contextos e perspectivas*. Aveiro: GIRP.

ME-DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação -Departamento de Educação Básica.

Migueis, M. & Azevedo, M. G. (2007). *Educação matemática na infância. Abordagens e desafios*. Gaia: Gailivro.

Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas* (tradução portuguesa do original de 1973). Lisboa: Gradiva.

Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 3, 75-80.

Vale, I. (2012). As tarefas de padrão na aula de matemática: Um desafio para professores e alunos [em linha]. *Interações Web site,* 20, 181-207. Acedido maio 5, 2012, em http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/

Vale, I. & Pimentel, T. (2011). Um novo-velho desafio: da resolução de problemas à criatividade em matemática. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática - Práticas de Ensino da Matemátic*a (pp.347-359). Portalegre: SPIEM.

Vieira, C. (2012). *A resolução de problemas e a criatividade em matemática: Um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Tese de mestrado. Viana do Castelo: ESE-IPVC.

AS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ESTRUTURA ADITIVA

Florbela Soutinho[357], Ema Mamede[358]

Introdução

Este trabalho descreve um estudo que procura perceber como raciocinam as crianças do pré-escolar quando resolvem alguns problemas de estrutura aditiva. Procura-se resposta a três questões: 1) Que desempenhos apresentam as crianças do pré-escolar quando resolvem alguns problemas de estrutura aditiva?; 2) Que estratégias utilizam quando resolvem corretamente esses problemas?; e 3) Que argumentos usam para justificar as suas resoluções corretas?

Desenvolveu-se um estudo quantitativo que analisa os desempenhos, estratégias e argumentos de crianças dos 4 aos 6 anos (N=90) quando resolvem seis problemas de estrutura aditiva. A análise quantitativa sugere que as crianças resolvem com facilidade os problemas propostos, utilizando estratégias adequadas para responderem corretamente aos problemas propostos, chegando mesmo a recorrer a estratégias abstratas como a contagem e os factos numéricos. Foi ainda observado que as crianças conseguem refletir sobre a sua ação, e apresentam argumentos válidos para justificar as suas resoluções. Os resultados desta investigação remetem para uma reflexão sobre as experiências, linguagens e saberes que se podem proporcionar às crianças tendo em consideração a especificidade da Educação de Infância.

A resolução de problemas

De acordo com o National Council of Teachers of Mathematics, NCTM, (2008) as ideias matemáticas que as crianças adquirem na educação pré-escolar constituem a base para todos os estudos matemáticos posteriores, pelo que o desenvolvimento de competências matemáticas nos primeiros anos é fundamental para o sucesso das aprendizagens futuras. É assim importante o papel dos adultos, em especial dos docentes da educação pré-escolar, nas atividades que proporcionam às crianças, na atenção que prestam ao modo como as crianças

[357] CIEC – Universidade do Minho, soutinhoflorbela@gmail.com
[358] CIEC – Universidade do Minho, emamede@ie.uminho.pt

vão construindo a sua relação com a matemática, presente nos jogos nas brincadeiras diárias, as questionam e as incentivam nessa relação. Da qualidade das experiências que lhes são proporcionadas depende o sucesso das aprendizagens futuras. Segundo o NCTM (2008), as experiências informais com as quatro operações devem iniciar-se na educação pré-escolar.

Reconhecer a resolução de problemas como uma competência transversal e integradora de outras competências remete para a necessidade de refletir sobre a melhor altura para proporcionar às crianças determinadas experiências, assumindo que estas já possuem algumas competências matemáticas antes de iniciarem a instrução formal. A presente investigação abre caminhos, desde logo no Jardim de Infância, para a importância da resolução de problemas, por crianças de 4, 5 e 6 anos.

Sobre o raciocínio aditivo

Entende-se por raciocínio aditivo a análise lógica de problemas que envolvem a adição e subtração, e cujos conceitos essenciais implícitos se relacionam com a composição aditiva e com a relação inversa entre adição e subtração (Behr, Harel, Post, & Lesh, 1994; Nunes & Bryant, 1996; Nunes, Campos, Magina & Bryant, 2005; Nunes, Bryant & Watson, 2009).

As crianças do pré-escolar têm um pensamento inicial da adição e da subtração fruto das suas experiências diárias, e da sua presença em contexto de histórias. Vergnaud (1986) explica que a ideia primitiva que as crianças têm de adição é de aumento de uma quantidade, e de subtração é de decréscimo de uma quantidade. São as denominadas situações prototípicas da adição (ver Vergnaud, 1986; Fischbein, 1987; Magina, Campos, Nunes & Gitirana, 2001). As duas situações prototípicas da adição, através das quais as crianças dão um primeiro sentido a esta operação são: i) a reunião de duas partes num todo (por exemplo, "Numa sala estão 3 meninas e 4 meninos. Quantas crianças estão ao todo?"); e ii) a transformação de uma quantidade inicial que resulta numa quantidade final (por exemplo, "O Pedro tinha 5 carrinhos, a sua prima deu-lhe mais 2. Quantos carrinhos o Pedro tem agora?"). Estudos prévios foram desenvolvidos com crianças do pré-escolar, em contextos internacionais, tendo sido observado que elas conseguem resolver problemas simples de adição e subtração (ver Carpenter & Moser, 1982; Riley, Greeno, & Heller, 1983; Nunes & Bryant, 1996), recorrendo para tal a estratégias adequadas, baseadas nos "esquemas de ação" inerentes a esta estrutura de raciocínio. Piaget e Szeminska (1971) entendem por esquemas de ação a representação da ação que a criança executa e identificam três esquemas de ação relacionados com o raciocínio aditivo: juntar, retirar e estabelecer a correspondência termo-a-termo. Estes autores defendem que a compreensão das operações aritméticas tem origem nos "esquemas de ação" das crianças, sendo que a coordenação destes diferentes esquemas

de ação é essencial à construção do conceito de adição e subtração, e necessários à resolução de problemas complexos.

É unanimemente reconhecido, entre a comunidade de investigadores, que a forma como as crianças percebem as relações nos problemas condiciona a facilidade na resolução (Nunes et al., 2009), sendo que os problemas mais fáceis são aqueles cuja situação descrita remete para a operação necessária à sua resolução. É o caso dos problemas em que duas partes são juntas, formando um todo e se pretende saber o todo (exemplo, "A Maria tem 3 flores na mão direita e 4 na mão esquerda. Quantas flores ela tem ao todo?"), mas também dos problemas que apresentam um estado inicial que depois é transformado por uma ação positiva ou negativa, dando origem a um estado final, sendo este desconhecido (exemplo, "O Pedro tinha 17 berlindes. Perdeu 4 berlindes. Quantos berlindes tem agora?").

Os estudos prévios remetem para diversas classificações dos problemas de estrutura aditiva, umas mais distintas entre si do que outras. Ora baseados na estrutura semântica dos problemas (ver Carpenter, Hiebert & Moser, 1981; Riley, Greeno & Heller, 1983), ora baseados na estrutura dos problemas e também nas operações de pensamento necessárias para a sua resolução (ver Vergnaud, 1986, 1997), ora baseados nos níveis de complexidade dos problemas (ver Magina et al., 2001). Parece haver alguma concordância na existência de tipos de problemas onde se verifica a existência de Transformação de uma quantidade noutra, a Comparação de duas quantidades e a Combinação das partes formando um todo. Parece haver ainda algum consenso quanto à existência de várias classes de problemas em cada tipo, resultantes: (a) da quantidade desconhecida; (b) da direção da transformação; ou (c) da relação comparativa. Apesar de não haver total concordância na identificação dessas classes, todos os autores são unanimes em reconhecer que os elementos desconhecidos no problema originam diferentes níveis de complexidade.

Assim, mais importante do que conhecer as diferentes classificações de problemas de estrutura aditiva existentes na literatura ao longo do tempo, importa reconhecer a importância da diversidade de problemas a propor às crianças e conhecer o grau de dificuldade que eles comportam. Perceber o impacto da classificação dos diferentes tipos de problemas de estrutura aditiva obriga a uma análise do grau de dificuldade que cada tipo de problema comporta.

Diversos estudos realizados em contextos internacionais (ver Carpenter et al., 1981; Carpenter, Fennema, Franke, Levi & Empson, 1999; Verschaffel, Bryant, & Torbeyns, 2012) apontam para a capacidade que as crianças do Pré-escolar têm de resolver corretamente problemas de estrutura aditiva, recorrendo a objetos para manipular a ação descrita no problema e, em alguns casos, a estratégias de contagem, dispensando os materiais

manipuláveis. Contudo, estes estudos não se debruçaram simultaneamente sobre os desempenhos das crianças, as suas estratégias e os argumentos que utilizam para justificar as resoluções acertadas. Nem se conhecem com igual detalhe estudos realizados, com crianças a frequentar a educação pré-escolar, em Portugal.

É objetivo deste estudo perceber como raciocinam as crianças de 4, 5 e 6 anos quando resolvem alguns problemas de estrutura aditiva. Procura-se, para tal, responder às seguintes questões: 1) Que desempenhos apresentam as crianças quando resolvem problemas de estrutura aditiva? 2) Que estratégias usam para os resolver? 3) Que argumentos apresentam para as suas resoluções?

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 90 crianças dos 4 aos 6 anos (4 anos, n=30; 5 anos, n=30; 6 anos, n=30), a frequentar a educação pré-escolar pública em Portugal, em agrupamentos de escolas dos distritos de Viseu e Aveiro.

Design do estudo

Foi aplicada uma entrevista individual aos participantes, composta por problemas de raciocínio aditivo. Cada problema apresentava apenas uma questão e requeria a justificação de resposta.

Tarefas

As tarefas propostas às crianças integraram seis problemas de estrutura aditiva: dois de Composição de Duas Medidas, com o todo desconhecido; e quatro problemas de Transformação Ligando Duas Medidas, com o resultado desconhecido, sendo que dois destes remetiam para a adição e os outros dois para a subtração, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1. Problemas de estrutura aditiva apresentados às crianças.

PROBLEMAS DE ESTRUTURA ADITIVA		
Tipo de Problema	**Operação**	**Exemplo**
Composição de Duas Medidas	-	Numa árvore estavam macaquinhos, 3 em pé e 4 de cabeça para baixo. Quantos macaquinhos estão, ao todo, na árvore?
	-	A cadelinha da Inês teve cachorrinhos. Ela teve 5 brancos e 3 castanhos. Quantos cachorrinhos teve, ao todo, a cadelinha da Inês?
Transformação Ligando Duas Medidas	Adição	A mãe da Francisca deu-lhe 4 coelhinhos de chocolate. Mais tarde deu-lhe mais 3. Quantos coelhinhos tem agora a Francisca?
		A galinha Pintadinha pôs 5 ovos num dia. No dia seguinte pôs mais 2. Quantos ovos pôs ao todo?
	Subtração	O Rui tinha 7 rebuçados, deu 5 à sua irmã. Quantos tem agora?
		A Maria tinha 6 flores, deu 2 à sua mãe. Quantas flores ela tem agora?

Procedimentos

Cada criança foi entrevistada individualmente, no seu Jardim de Infância, numa sala cedida para esse efeito. A ordem das questões da entrevista foi pré-estabelecida e igual para todas as crianças. Para cada problema foi disponibilizado material para que as crianças pudessem manipular, caso necessitassem. No final de cada resolução foi solicitado à criança que explicasse o seu procedimento e justificasse a sua resposta.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos com recurso a gravação vídeo e a notas de campo da investigadora (uma das autoras deste artigo).

Resultados

Para se compreender como raciocinam as crianças durante a resolução dos problemas propostos, analisaram-se os seus desempenhos, as estratégias utilizadas e os seus argumentos. A análise dos resultados incide sobre os desempenhos das crianças, as estratégias utilizadas nas respostas certas e os argumentos dados pelas crianças na justificação das suas respostas corretas. A Tabela 2 resume a média das respostas corretas

nos problemas propostos, de acordo com o tipo de problema e a idade das crianças.

Tabela 2. Média das proporções (desvio padrão) das respostas corretas

	MÉDIA (desvio padrão)		
	4 anos	**5 anos**	**6 anos**
TIPO DE PROBLEMAS	(n=30)	(n=30)	(n=30)
Composição de Duas Medidas	.67(.42)	.75 (.34)	.97 (.12)
Transformação Ligando Duas Medidas	.67 (.28)	.79 (.30)	.90 (.18)

As crianças resolvem com relativa facilidade quer os problemas de Composição de Duas Medidas, quer os problemas de Transformação Ligando Duas Medidas, com valores médios acima dos 65% em todas as idades, e próximos dos 100% para as crianças de 6 anos. A estatística descritiva sugere que, as crianças mais velhas têm um desempenho superior às mais novas nos dois tipos de problemas.

A análise do número de problemas resolvidos corretamente, de acordo com a idade, permite ter uma ideia sobre o sucesso que as crianças dos 4 aos 6 anos apresentam na resolução dos diferentes tipos de problemas de estrutura aditiva aqui analisados e a sua variabilidade de acordo com a idade. Os Gráficos 1 e 2 apresentam, respetivamente, a distribuição do número de respostas certas para cada tipo de problemas apresentado, de acordo com a idade.

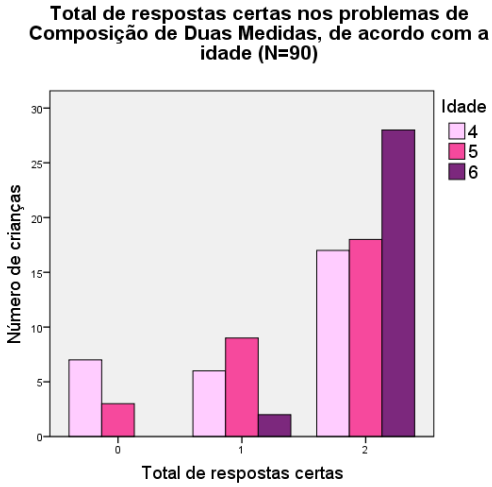


Gráfico 1. Distribuição do total de respostas certas nos problemas de Composição de Duas Medidas, de acordo com a idade.

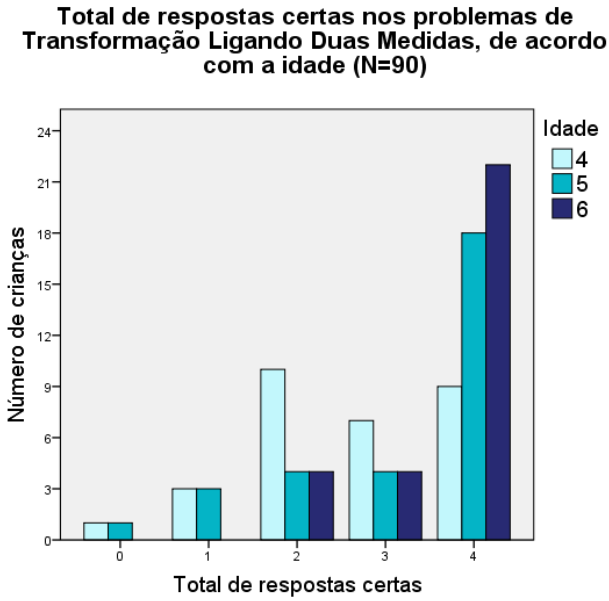


Gráfico 2. Distribuição do total de respostas certas nos problemas de Transformação Ligando Duas Medidas, de acordo com a idade.

Nos problemas de Composição de Duas Medidas, observa-se que mais de metade das crianças, em todas as idades, acertou a totalidade dos problemas propostos, sendo que, das crianças de 6 anos, quase a totalidade destas teve 100% de acerto, registando-se apenas duas que acertaram metade destes problemas. Mesmo no grupo das crianças de 4 anos, 23 crianças desta idade conseguiram resolver corretamente pelo menos um problema deste tipo.

Nos problemas de Transformação Ligando Duas Medidas, verifica-se que todas as crianças de 6 anos acertaram pelo menos metade destes problemas, e apenas uma criança de 4 e uma de 5 anos não conseguiu resolver nenhum dos problemas deste tipo. De salientar que 18 crianças de 5 anos e 22 de 6 anos acertaram a totalidade destes problemas propostos. Relativamente às crianças de 4 anos, é notório que mais de metade das crianças desta idade tenham conseguido resolver corretamente mais de metade dos problemas apresentados.

Apesar das diferenças de desempenho entre os dois tipos de problemas não ser significativa, de acordo com o teste não paramétrico de Wilcoxon (W=547.000; n.s.), foi conduzido o teste de amostras independentes de Kruskal-Wallis para aferir a influência da idade no desempenho das crianças na resolução de problemas de ambos os tipos. Assim, verificou-se que o desempenho das crianças difere de acordo com a idade sendo que as crianças que têm melhor desempenho são as de 6 anos, tanto nos problemas de Composição de Duas Medidas ($\chi^2_{kw}(2) = 12.256$, $p<.05$), como nos problemas de Transformação Ligando Duas Medidas ($\chi^2_{kw}(2) = 12.045$, $p<.05$). Nos problemas de Composição de Duas Medidas, as diferenças de desempenho estatisticamente significativas ocorrem entre os 4 e os 6 anos

e entre os 5 e os 6 anos. Nos problemas de Transformação Ligando Duas Medidas, estas verificam-se apenas entre os 4 e os 6 anos.

Procurando conhecer melhor como raciocinam as crianças quando resolvem corretamente os problemas propostos, analisaram-se as estratégias adotadas, bem como os argumentos apresentados para justificar as suas respostas. As estratégias observadas durante a resolução das tarefas que conduziram a respostas corretas possibilitaram uma categorização distinguindo três grandes grupos: estratégias de manipulação direta, estratégias de contagem e estratégias com factos numéricos. As estratégias de manipulação direta refletem a manipulação dos objetos pelas crianças, formando os conjuntos com as quantidades enunciadas nos problemas; as estratégias de contagem são aplicadas quando a criança resolve o problema pela contagem, sem a manipulação dos objetos; as estratégias com factos numéricos são consideradas quando a criança apela a factos conhecidos já memorizados, como por exemplo 3+3, 4+4 ou ainda outras 4+2, ou seja, quando domina a composição de determinado número pelas diferentes partes possíveis que o compõem. Foi criada a categoria "Inconclusivo" para os casos em que as estratégias usadas pelas crianças não conseguem determinar uma forma de atuar, apesar de conduzirem a respostas corretas. A Tabela 3 regista o tipo de estratégias usadas pelas crianças na resolução correta dos problemas apresentados.

Tabela 3. Tipo de estratégias observadas na resolução de problemas, de acordo com a idade.

	TIPO DE PROBLEMAS					
	Composição de Duas Medidas			**Transformação Ligando Duas Medidas**		
TIPO DE ESTRATÉGIAS	4 anos (%)	5 anos (%)	6 anos (%)	4 anos (%)	5 anos (%)	6 anos (%)
Manipulação Direta	100	86.8	74.2	92.5	89.5	80.6
Contagem	-	8.8	10.2	-	4.1	10.2
Factos Numéricos	-	2.2	15.6	-	3.2	7.4
Inconclusivo	-	2.2	-	7.5	3.2	1.9

A análise aos dados da Tabela 3 sugere que, à medida que a idade das crianças vai aumentando, diminui o recurso às estratégias de manipulação direta, mas aumenta o recurso a estratégias mais abstratas, como as estratégias de contagem ou estratégias com factos numéricos. As crianças de 5 e 6 anos já resolvem muitos problemas recorrendo a estratégias

de contagem e estratégias com factos numéricos. A maior percentagem de estratégias inconclusivas e das quais resultaram respostas corretas, situam-se no grupo das crianças de 4 anos.

A Figura 1 ilustra a resolução do problema "A cadelinha da Inês teve cachorrinhos: 5 branquinhos e 3 castanhos. Quantos cachorrinhos teve a cadelinha da Inês?", em que a criança coloca o conjunto dos cães brancos e o conjunto dos cães castanhos, conta todos e responde o resultado da contagem "oito".

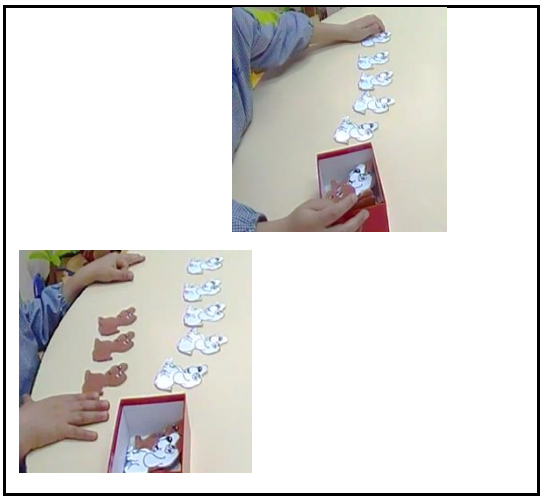


Figura 1. Recurso a manipulação direta e contagem do número de elementos do conjunto final.

Nas estratégias com factos numéricos, em que as crianças apelam a factos e combinações aprendidos, elas não manipulam objetos nem usam a contagem para resolver os problemas propostos. Apesar das estratégias com Factos Numéricos ser considerada como uma estratégia mais abstrata do que as estratégias de contagem (Carpenter et al, 1999), é notório o seu uso pelas crianças com 5 e 6 anos.

As explicações das crianças às respostas corretas foram consideradas na análise como forma de perceber em que medida conseguem justificar o seu raciocínio. A argumentação foi analisada considerando as categorias de argumentos "Válidos", "Parcialmente Válidos", "Inválidos" e "Sem Argumentos". Os argumentos "Válidos" consideram os casos em que a explicação atende a todas as quantidades envolvidas no problema (ex., depois de responder "8" na resolução do problema "A cadelinha da Inês teve cachorrinhos: 5 branquinhos e 3 castanhos. Quantos cachorrinhos teve a cadelinha da Inês?", a criança justifica "porque 5 mais 3 dá 8"). Os argumentos "Parcialmente Válidos" consideram os casos em que a criança atende a uma parte do problema e a sua explicação não é completa (ex., perante o problema "O Rui tinha 7 rebuçados, deu 5 à sua irmã. Quantos tem agora?", a criança responde

acertadamente “2”, mas argumenta apenas dizendo “porque deu 5 à irmã”). Os argumentos considerados “Inválidos” foram atribuídos aos casos em que, tendo a criança resolvido corretamente o problema, apresenta uma justificação inconclusiva ou descontextualizada (ex., no problema “A Maria tinha 6 flores, deu 2 à sua mãe. Quantas flores tem ela agora?” a criança responde corretamente mas argumenta “porque ela queria”, ou “porque sim”). A categoria “Sem Argumento” foi considerada nos casos em que a criança, tendo dado uma resposta correta não consegue verbalizar a sua explicação, ficando calada ou respondendo “não sei” quando confrontada com a justificação da sua resposta. A Tabela 4 regista o tipo de argumento apresentado pelas crianças para justificar a sua resposta certa, de acordo com a idade.

Tabela 4. Tipo de argumento usado na resolução correta dos problemas, de acordo com a idade.

	TIPO DE PROBLEMAS					
	Composição de Duas Medidas			**Transformação Ligando Duas Medidas**		
ARGUMENTOS	4 anos (%)	5 anos (%)	6 anos (%)	4 anos (%)	5 anos (%)	6 anos (%)
Válido	29.2	66.2	69	31.3	51.6	74
Parcialmente Válido	4.8	-	-	6.2	4.2	7.4
Sem argumento	44	28.9	19	33.7	17.9	6.5
Inválido	22	8.9	12	28.8	26.3	12.1

Verifica-se que a percentagem de argumentos válidos aumenta consoante aumenta a idade, sendo de registar que mesmo as crianças de 4 anos procuram justificar de forma válida as suas opções na resolução dos problemas, alcançando valores máximos de 31,3%. “Válidos”, acima dos 50% em crianças de 5 e 6 anos, e acima dos 29% em crianças ainda mais novas como as de 4 anos.

Conclusões

Este estudo procurou perceber com raciocinam as crianças que frequentam o pré-escolar quando lhes são apresentados alguns problemas de estrutura aditiva, à luz da classificação de Vergnaud (1997). À semelhança dos resultados dos vários estudos realizados em contextos internacionais (ver Carpenter et al., 1981; Carpenter & Moser, 1982; Riley et al.,

1983) também o nosso estudo revelou que as crianças resolvem com sucesso alguns problemas de raciocínio aditivo antes de terem recebido qualquer instrução formal sobre as operações de adição e subtração. Apesar da maioria das estratégias usadas pelas crianças neste estudo terem sido estratégias em que manipularam objetos que tinham à sua disposição, é interessante observar que crianças de 4 anos tenham resolvido problemas recorrendo a estratégias de contagem e mesmo a estratégias com factos numéricos. Para Carpenter et al. (1999), as crianças vão evoluindo no uso de estratégias, estratégias de modelação direta vão dando lugar a estratégias mais abstratas como as de contagem e estas, por sua vez, dão lugar a outras ainda mais abstratas, estratégias com factos numéricos. Não sendo possível a generalização destes resultados, importa ressaltar que é possível às crianças de 4 anos usarem estratégias mais abstratas do que a simples modelação direta para resolverem os problemas.

Relativamente aos argumentos, as crianças de 4 anos manifestam menor poder de argumentação para justificar as respostas corretas, dada a sua imaturidade linguística própria da idade. Já as crianças de 6 anos apresentam argumentos "Válidos" na resolução de problemas de estrutura aditiva.

Referências bibliográficas

BEHR, M., HAREL, G., POST, T., & LESH, R. Units of quantity: A conceptual basis common to additive and multiplicative structures. Termo In: G. Harel, & J. Confrey. The development of multiplication reasoning in the learning of mathematics. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1994. 121-176.

CARPENTER, T., & MOSER, J. The development of addition and subtraction problem solving. Termo In: T. Carpenter, J. M. Moser, & T. A. Addition and subtraction: A cognitive perspective. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982. 10-24.

CARPENTER, T., FENNEMA, E., FRANKE, M., LEVI, L., & EMPSON, S. Children's mathematics: cognitively guided instruction. USA: Leigh Peake, 1999.

CARPENTER, T., HIEBERT, J., & MOSER, J. Problem structure and first grade children´s initial solution processes for simple addition and subtraction problems. Journal of Research in Mathematical Education, 1981. 12, 27-39.

FISCHBEIN, E. Intuition in science and mathematics: An educational approach. Dordrecht: D. Reidel, 1987.

MAGINA, S., CAMPOS, T., NUNES, T., & GITIRANA, V. Repensando adição e subtração. São Paulo: Ed. PROEM, 2001.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. Princípios e Normas Para a Matemática Escolar. Lisboa: APM, 2008.

NUNES, T., & BRYANT, P. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NUNES, T., BRYANT, P., & WATSON, A. Key understandings in mathematics learning. Nuffield Foundation, 2009.

NUNES, T., CAMPOS, T., MAGINA, S., & BRYANT, P. Educação matemática – Números e operações numéricas. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

RILEY, M., GREENO, J., & HELLER, J. Development of children's problem solving ability in arithmetic. Termo In: H. G. The Development of Mathematical Thinking. New York: Academic Press, 1983. 153-196.

VERGNAUD, G. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas. Um exemplo: As estruturas aditivas. Análise Psicológica, 1 (V), 75-90, 1986.

VERGNAUD, G. The nature of mathematical concepts. Termo In: T. Nunes, & P. Bryant. Learning and teaching mathematics: An international perspective. Hove, UK: Psychology Press, 1997. 5-28.

VERSCHAFFEL, L., BRYANT, P., & TORBEYNS, J. Educational Studies in Mathematics, 79 (3), 335-349, 2012.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto UID/CED/00317/2013.

A APRENDIZAGEM DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DOS 5 AOS 6 ANOS DE IDADE DO PONTO DE VISTA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Pedro Cardoso da Silva[359], Pedro Palhares[360]

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança – Matemática Elementar. A sequência numérica verbal é uma competência a desenvolver no Jardim de Infância que se reconhece muito importante para a passagem para a escolaridade.

Existem vários estudos que identificam quer a extensão quer a profundidade da sequência em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal. Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sequência. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático. Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática no ensino do número no jardim de infância em Angola e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos

A sequência numérica verbal

Existem vários estudos que identificam quer a extensão quer a profundidade da sequência em países como os Estados Unidos e mais recentemente Portugal.

Os estudos de Fuson, Richards e Briars (1982) demonstraram que:

- A aquisição da sequência das palavras-número até 100 se faz entre os 2 anos e os 6/7 anos, existindo porém uma grande variação dentro de cada grupo etário.

- Aos 2 anos, a porção convencional corresponde ao início "1, 2, 3" e vai aumentando, ao longo do tempo, de diversas maneiras.

- Entre os 3 e os 3 anos e meio, as crianças apresentam porções convencionais até 10 e estão a aprender as palavras-número entre 10 e 20.

- Entre os 3 anos e meio e os 4 anos e meio, apresentam porções convencionais a terminar entre o 14 e o 20.

[359] Instituo Superior de Ciências de Educação do Cuanza-Sul da Universidade Katyavala Bwila. E-mail: pedriscasilva@hotmail.com

[360] CIEC, Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: palhares@ie.uminho.pt

- Entre os 4 anos e meio e os 6 anos, as crianças apresentam porções convencionais a terminar entre o 30 e o 70, embora algumas apresentem porções convencionais a terminar em 100 ou mais.

Gaspar (2004) no contexto do seu estudo "Projeto Mais-Pais", avaliou sequências numéricas verbais produzidas por um grupo de 123 crianças em idade pré-escolar (média de 5 anos e 6 meses). Dessas crianças, 43 pertenciam ao nível socioeconómico baixo e frequentavam jardins de infância de aglomerados rurais, e 80 pertenciam ao nível socioeconómico médio/alto e frequentavam jardins de infância da cidade ou periferia. Os resultados que obteve foram inferiores aos estudos anteriores: 50% das crianças produziam porções convencionais a terminar entre os 10 e 19, 13% produziram porções convencionais até 29, 12% tiveram porções convencionais até 39, 6% tiveram porções convencionais até 49, 2% porções convencionais entre os 36 e 59, e apenas 1% das crianças verbalizaram porções convencionais até 69, 79 e 100. Estes estudos indicam que embora a maioria das crianças em idade pré-escolar estejam a aprender a ordem das décadas, um número substancial das crianças entre os 5 e os 6 anos já está a aprender a sequência entre 100 e 200.

Situação angolana

Em Angola ainda não houve estudos sobre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sequência. Existe aliás algum desconhecimento da realidade no jardim de infância no que respeita ao desenvolvimento matemático.

Assim, desenhou-se um projeto que tinha por fim o estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática, no ensino do número no jardim de infância em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade.

Iremos focar-nos aqui na componente ligada à recolha de dados junto dos encarregados de educação de um jardim de infância na província do Cuanza-Sul em Angola.

Em Angola a educação pré-escolar não é obrigatória e subdivide-se em dois níveis, o primeiro até aos três anos e o segundo entre os três e os seis anos. A faixa etária de entrada contempla o berçário e o jardim de infância - dos 3, 4, 5 aos 6 anos de idade, o que significa que a entrada para o primeiro ano de escolaridade é aos 6 anos de idade.

No que respeita à educação pré-escolar em Angola, o currículo valoriza o carácter global das experiências e situações de aprendizagem definindo-se áreas de conhecimento e sugerindo-se objetivos e conteúdos para cada uma delas.

As áreas de conhecimento são: Comunicação linguística e literatura infantil, representação matemática, meio físico e social, expressão plástica, educação musical,

psicomotricidade e jogos.

A representação matemática insere-se na área do conhecimento do meio e engloba conteúdos diversos como é o caso do número e operações.

Do ponto de vista macro, Angola é um país onde a taxa de natalidade é elevadíssima e há muito desconhecimento no que diz respeito à função educativa das instituições de atendimento à primeira infância. Essas instituições poderão ser vistas como o lugar onde se pode guardar ou depositar a criança enquanto os pais ocupam-se das tarefas laborais. Não sabemos se a função educativa (processo de ensino e aprendizagem das crianças) está ou não presente junto de encarregados de educação.

Os encarregados de educação

A procura de oportunidade para os filhos interagirem com crianças da mesma idade tem sido uma das grandes preocupações dos pais, ingressando-as nos jardins de infância/pré-escolar sendo que nem sempre encontram tal oferta.

Para lá do querer dos pais, a educação pré-escolar é benéfica para as crianças porque favorece a construção de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo (Laad, Profilet, & Han, 1992 In Spodek, 2002).

Segundo Alsina, Aymerich e Barba (2008) os pais das nossas crianças constituem como nós mesmos e como nossas crianças, um grupo de pessoas muito heterogéneas. É claro que gostaríamos que os pais e a sociedade em geral, entendessem o importante papel formativo aplicado e instrumental das matemáticas; que respeitassem o profissionalismo das educadoras de infância, que compreendessem, mesmo sem conhecer com exatidão, que o modelo atual da educação não pode ser o mesmo que quando os pais eram crianças; que oferecessem tranquilidade para que os professores possam levar a cabo uma tarefa educativa de acordo com as necessidades reais das crianças. Mas a situação é diferente e carece da participação dos pais nas tarefas da educação das crianças e do diálogo educadora-pais por causa das tarefas de complementaridade. Os autores creem que seja imprescindível que o conceito de educação matemática chegue aos pais com claridade. As educadoras de infância não devem seguir, por exemplo, fazendo mais mudanças em função da pressão que podem exercer sobre elas. As mudanças que já se levaram a cabo e as que se devem implementar irão ser vividas pelos pais.

O jardim de infância necessita do apoio dos pais e a única via é mostrar-lhes o que se faz nele e até que ponto as matemáticas que seus filhos fazem são poderosas.

Neste trabalho de pesquisa foi possível entrevistar catorze pais/mães e encarregados de educação das crianças selecionadas, dos quais, um dos pais tinha crianças gêmeas na sala

dos 5 anos em 2012 e uma das mães também tinha crianças gêmeas na sala dos 5 anos em 2013.

Em relação à idade das crianças, cada um dos pais/mães afirmou que a criança tinha 5 anos e estava prestes a completar 6 anos de idade.

Resultados das entrevistas aos encarregados de educação

A entrevista com os pais/mães/avó foi espetacular, logo na primeira pergunta em catorze respostas encontramos seis diferentes. Das dezasseis crianças de quem perguntamos, seis crianças dizem os números até 10, três crianças dizem os números até 20, uma criança diz os números até 30, duas crianças dizem os números até 40, duas crianças dizem os números até 50 e duas crianças dizem os números até 100. As crianças a que se refere a pergunta são da mesma faixa etária e frequentam a mesma sala de atividades no jardim de infância e com a mesma educadora.

Nem todos os pais estão informados ou preparados para o acompanhamento que se impõe, também não têm mecanismos para o acompanhamento. Vejamos as respostas de alguns dos pais e mães entrevistados na questão se a criança conta até quanto?

> "Mãe 1.
> Pesquisador: Entrando para o que é objeto da entrevista vamos perguntar se a criança conta até quanto?
> Mãe: até 10" (5/11/2012).

> "Pai 2.
> Pesquisador: Como dizia, a entrevista enquadra-se no processo de aprendizagem do número pelas crianças dos 5 aos 6 anos de idade. O que nós queremos saber é se as crianças contam e até quanto?
> Pai: As crianças contam e até 10.
> Pesquisador: Já é muito bom porque no jardim de infância a exigência é pelo menos o trabalho com os números até 9. Se eles já contam até 10 para nós já é muito bom. E então é bom também que além de saberem os números tenham noção de quantidade. Quando têm três objetos saberem mesmo que são três, isso é importante.
> Pai: Nessa condição eles, quando vocês lhes mandam uma certa quantidade de produtos a serem buscados num armazém por exemplo, você lhe diz, olha traga-me x batatas ou x tomates então como não conhecem, só sabem assim, só têm

conhecimento do número 1, 2, 3, 4, 5, então o que eles fazem? Eles arrumam os dedos deles assim: então metem uma batata aqui no dedo, outra aí e outra aqui até 5 e então só assim é que ele depois traz... Um sorriso.

"Pai 3.
Pesquisador: Entrando propriamente no que é nosso tema, a criança conta até quanto?
Pai: Até 10" (5/11/2012).

"Pai 4.
Pesquisador: A criança conta até quanto?
Pai: Ela muito bem conta até 20, depois aí de 20 para diante há certas dificuldades, mas, ela consegue. Há dias quando ela está mesmo inspirada conta bem até 30" (7/11/2012).

"Mãe 5.
Pesquisador: A criança conta até quanto?
Mãe: Até 100.
Pesquisador: Até 100?
Mãe: Sim.
Pesquisador: Ele conta?
Mãe: Sim" (7/11/2012).

"Mãe 6.
Pesquisador: A criança conta até quanto?
Mãe: Bem segundo ela, ela diz que conta até 100, mas tem aí umas falhas que não é muita coisa" (7/11/2012).

"Mãe 7.
Pesquisador: A criança conta até quanto?
Mãe: Até 20.
Pesquisador: Fica à vontade pode falar alto.
Mãe: Ela conta até 20" (14/10/2013).

"Avó 8.

Pesquisador: Ok. Eh, a criança conta até quanto?

Mãe: Ela conta até infinito.

Pesquisador: Ela conta normalmente, não é?

Avó: Sim.

Pesquisador: Mas qual é ou até quanto ela consegue?

Avó: Ela conta até ao 50" (14/10/2013).

"Mãe 9.

Pesquisador: Já agora, a criança conta até quanto?

Mãe: Perfeitamente conta de 1 a 40, mas às vezes arrisca-se a contar até 100 e vai se atrapalhando e salta uns números.

Na questão se a criança conta até quanto, das dezasseis crianças de quem perguntamos, seis crianças dizem os números até 10, três crianças dizem os números até 20, uma criança diz os números até 30, duas crianças dizem os números até 40, duas crianças dizem os números até 50 e duas crianças dizem os números até 100.

Abordagem mais geral dos encarregados de educação

Os aspetos mais salientes que alguns pais conseguiram dizer que achavam que as crianças deviam aprender na matemática nesse último ano no jardim de infância foram a noção da contagem, conhecer os números ou ter muita prática para o conhecimento dos números, distinguir o número e a quantidade de objetos correspondente, escrever os números de 1 a 9, somar, diminuir, somar os objetos, contar pelo menos até 50, a divisão, a soma e a subtração, contar números, contar objetos e escrever os números, contar de 1 até 100 perfeitamente e ter noções básicas de adição pelo menos dos números mais básicos.

Em relação a aprendizagem alguns pais aconselham a frequência das crianças no jardim de infância porque aí aprende-se paulatinamente, elas aprendem brincando e em casa quando elas chegam dizem "hoje aprendemos isso, isso e aquilo", acham que se todas as Educadoras do 5.º ano seguissem o programa podiam ter o mesmo método de ensino, seria melhor que uma matéria ou um conteúdo ou um tema todas as educadoras do 5.º ano dominassem com perfeição para as crianças não notarem a diferença ou não perder a vontade de querer aprender porque podem dizer que com aquela educadora estava melhor, recomendam que não deve haver um número elevado de crianças na mesma sala de atividades, apelam também que não haja troca de educadoras de infância no decurso do ano

letivo, dizem que as crianças que frequentam o jardim de infância depois dão-se bem na escola, reconhecem que as crianças que frequentam o jardim de infância depois na escola dão-se muito bem a Língua Portuguesa e a Matemática, são mais aplicadas e percebem melhor, dizem que os resultados têm sido positivos, pedem às educadoras e vigilantes para apertarem mais e criar programas educativos, brincadeiras educativas, músicas, canções, jogos..., alguns pais ainda repararam que as crianças têm muita dificuldade na matemática por serem muitas crianças numa mesma sala de atividades.

Referências

Alsina, À., Aymerich, C. & Barba, C. (2008). Una visión actualizada de la didáctica de la matemática em educación infantil. *Uno – Revista de didáctica de las matemática*s, 47, 10-19.

Fuson, K. C., Richards, J., & Briars, D. J. (1982). The aquisition and elaboration of the number word sequence. In Charles J. Brainerd (ed.). *Children's logical and mathematical cognition – progress in cognitive development research*. (33-92). New York: Springer-Verlag.

Gaspar. M. F. (2004). Aprender a contar, aprender a pensar: As sequências numéricas da contagem abstrata construídas por crianças portuguesas em idade pré-escolar. *In Análises. Psicológicas*, vol.22, (1).

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS COM CRIANÇAS: ANÁLISE DE UM CASO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Maria João Mota[361], Paulo Varela[362]

Introdução

Em Portugal, as ciências físico-naturais, na educação pré-escolar, estão incluídas na área de conteúdo designada de "Conhecimento do Mundo". Esta área marca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, de modo a fomentarem e a estruturarem um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender e interpretar o mundo que a rodeia (ME, 2010). Apesar de ser encarada como uma área de sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, a sua abordagem deve ser dotada de rigor científico, contextualizada e integradora de diversos saberes,

> onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia (OCEPE, 2016, p. 7).

O domínio do conhecimento do mundo físico e natural pretende proporcionar experiências de aprendizagem que permitam desenvolver nas crianças, em idade pré-escolar, um conjunto de saberes relativos "à biologia, (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu *habitat* e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.)" (OCEPE, 2016, p. 93). As atuais "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar", recentemente publicadas, continuam a sugerir ao educador uma abordagem de exploração experimental e socioconstrutivista das ciências, enfatizando a realização de determinadas atividades, como, por exemplo: "mistura de água com areia, com açúcar, com azeite; objetos que flutuam e não flutuam; efeitos de luz e sombra, atração por um íman; gelo que derrete, mistura de cores, etc.". Há ainda insistência em fomentar nas crianças uma

[361] Aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: mjl_motta@hotmail.com
[362] CIEC - Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: pibvarela@ie.uminho.pt

“atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” ou simplesmente uma “atitude científica e experimental” (OCEPE, 2016, p. 89). A promoção dessa atitude pressupõe o desenvolvimento de um processo de “descoberta fundamentada”, que “parta dos interesses das crianças e dos seus saberes” e recorra a situações ou problemas, em que elas tenham a “oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjeturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas sobre a realidade” (OCEPE, 2016, p. 89). Assim, a educação pré-escolar, enquanto “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997), constitui um espaço formal onde as crianças podem e devem desenvolver, no domínio das ciências, um importante conjunto de aprendizagens e de competências inerentes à construção do conhecimento científico.

É amplamente reconhecido que as crianças, desde muito cedo, manifestam um interesse e uma curiosidade natural em observar, explorar e descobrir o mundo físico e natural à sua volta. As primeiras experiências formais de ciências devem partir dos seus saberes e potenciar estas qualidades naturais das crianças (FRENCH, 2004), pois elas constituem o suporte prévio necessário para que sejam envolvidas num processo de aprendizagem ativa, reflexiva e significativa do conhecimento (DUSCHL, ET AL., 2007). Trata-se, de acordo com Furman (2009), de “educar” essa curiosidade natural das crianças para hábitos do pensamento mais sistemáticos, profundos e autónomos; estimulando-as a colocar perguntas, a pesquisar e elaborar possíveis explicações para o que fazem e observam; a construir formas de testar as suas ideias, a partilhar e a discuti-las com os outros (VARELA, 2014; HARLEN, 2007).

> Trata-se, em suma, de utilizar esse desejo natural de conhecer o mundo […] como plataforma sobre a qual possam construir ferramentas de pensamento que lhes permitam compreender como as coisas funcionam, e pensar por eles mesmos. E, também, de que o prazer que se obtém ao compreender melhor o mundo alimente a chama de sua curiosidade e a mantenha viva (FURMAN, 2009, p. 7).

Deste modo, as ciências, quando bem exploradas, favorecem a criação de um ambiente de aprendizagem onde as crianças fazem e aprendem coisas de que realmente gostam (SÁ, 2003). As ciências, enquanto processo, enquanto método de descoberta, promovem excelentes oportunidades para uma aprendizagem centrada na ação das crianças e na reflexão sobre a sua própria ação (VARELA, 2014). Neste contexto de aprendizagem,

as crianças usam e desenvolvem não só competências físicas, mas fundamentalmente cognitivas (JONES, ET AL., 2008).

A qualidade das experiências de aprendizagem em ciências é, assim, essencial para ajudar as crianças: a compreender o mundo à sua volta; a obter e organizar informações; a desenvolver formas de descobrir, testar ideias e utilizar as evidências; a desenvolver ideias que, em vez de obstaculizarem, ajudem a aprendizagem posterior de ciências; e a gerar atitudes mais positivas e conscientes face à ciência (HARLEN, 2007). Eshach e Fried (2005) referem seis razões que sustentam a ideia de que as crianças, em idade pré-escolar, devem ser expostas à ciência: a) as crianças gostam naturalmente de observar e pensar sobre a natureza; b) permite desenvolver atitudes positivas em relação à ciência; c) uma exposição precoce aos fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos científicos estudados mais tarde; d) o uso de uma linguagem cientificamente informada, em idade precoce, influencia o eventual desenvolvimento de conceitos científicos; e) as crianças podem compreender os conceitos científicos e pensar cientificamente; f) a ciência é um meio eficiente para desenvolver o pensamento científico.

As ciências podem também ajudar as crianças a desenvolver, desde cedo, competências de pensamento muito diversas, como, por exemplo, o raciocínio científico (TYTLER e PETERSON, 2003), o pensamento crítico (BARAK, ET AL., 2007), a resolução de problemas e a autonomia (VARELA, 2014) e competências metacognitivas (LARKIN, 2006). As atividades de ciências proporcionam também amplas oportunidades para o uso e desenvolvimento integrado de saberes de outros domínios, especificamente da linguagem (PATRICK, ET Al., 2013) e da matemática (HAMMERMAN e MUSIAL, 2008). Uma abordagem significativa das ciências no pré-escolar é suscetível de promover a motivação das crianças para a ciência em fases posteriores da sua vida (PATRICK, ET Al.,, 2008).

As características do mundo moderno requerem também uma educação científica precoce, para que os futuros cidadãos estejam apetrechados para viver nele (SÁ, 2002), assumindo-se como sujeitos participativos, críticos e informados na tomada das suas decisões. Segundo Fiolhais "uma criança que não fique próxima da ciência na idade dos "porquês" […] dificilmente estará preparada para a vida, que, atualmente, se vê cada vez mais dependente da ciência e da tecnologia" (2012, p. 59).

Assim, os anos correspondentes à educação básica, onde se inclui o pré-escolar, são de grande significado, pois é nesse período que se estabelecem e desenvolvem as bases do pensamento científico, os processos, os conceitos e as atitudes básicas, que terão uma importância fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens científicas ulteriores das crianças (HARLEN, 2007; SÁ, 2003).

Infelizmente, o enorme potencial de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aliado à sua natural curiosidade e interesse pelos fenómenos físicos e naturais, não têm sido devidamente explorados. Em alguns contextos de educação pré-escolar, as crianças continuam a ter poucas oportunidades de realizar atividades experimentais de ciências, que promovam o desenvolvimento de competências e saberes essenciais a uma melhor compreensão e integração no mundo que as rodeias. Segundo Martins et al., (2009), no pré-escolar a educação em ciências tem sido deixada para segundo plano,

> "sendo amiúde pouco enriquecedoras as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, e observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as experiências a que têm acesso no jardim de infância" (p. 15).

Objetivos

No quadro das preocupações e orientações curriculares anteriores, desenvolveu-se um projeto de intervenção pedagógica de ciências, no âmbito da Unidade Curricular de "Prática de Ensino Supervisionada", do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O projeto teve como objetivo geral promover, num grupo de crianças da educação pré-escolar, uma abordagem prática e experimental das ciências, baseada no papel ativo e construtivo da criança, em contexto de interação social com os seus pares e com a educadora. Foram ainda definidos vários objetivos específicos na exploração de cada tópico de ciências, pretendendo-se, neste artigo, com base na atividade "objetos que flutuam e objetos que se afundam na água": a) identificar as ideias iniciais das crianças sobre este tema; b) descrever e analisar o processo de aprendizagem experimental promovido com as crianças; c) e avaliar as aprendizagens por elas realizadas sobre os fenómenos da flutuação e afundamento de objetos na água.

Metodologia

O projeto de intervenção pedagógica de ciências foi desenvolvido com um grupo de crianças da educação pré-escolar de um centro escolar situado nas proximidades da cidade de Braga – Portugal. O grupo era constituído por vinte e três crianças (n=23), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O projeto desenvolveu-se em ciclos interativos de investigação-ação (LATORRE, 2004). Cada atividade de ciências, que correspondeu a um ciclo de investigação-ação, começou com a implementação flexível de um plano, em função das aprendizagens que iam

sendo geradas e promovidas na realidade do grupo. As atividades foram dinamizadas pela aluna estagiária, que, em colaboração com a educadora das crianças, desempenhou simultaneamente o papel de investigadora e educadora. Ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2014/15, foram exploradas 7 atividades de ciências, com incidências nos temas sugeridos nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem da área de conteúdo do "Conhecimento do Mundo" da educação pré-escolar, perfazendo um total de 20 horas de intervenção, conforme a tabela seguinte:

Tabela 1. Tema das atividades e tempo de exploração.

Atividades	**Tempo**
1. Objetos que flutuam e objetos que afundam na água	3h
2. Materiais sólidos solúveis e insolúveis na água	2h
3. A germinação das sementes.	2+1h
4. Seres vivos: os pinguins.	2h
5. Objetos atraídos e não atraídos pelo íman.	3h
6. A forma da Terra. O movimento de rotação e a alternância dia e noite.	2+2h
7. O caso do balão-foguetão.	3h
Total	20 h

Os dados gerados, durante o processo de exploração das atividades, foram registados sob a forma de notas de campo, registos áudio, fotos e alguns registos elaborados pelos alunos, como, por exemplo, desenhos e outros pequenos registos iconográficos. Com base nestes dados foram elaborados, posteriormente, diários de atividade – narrativas descritivas e reflexivas sobre os acontecimentos mais relevantes ocorridos em contexto de sala. Os diários constituíram, simultaneamente, um método de registo de dados e uma estratégia de reflexão e modelação do processo de exploração das atividades e das aprendizagens que as crianças iam gradualmente construindo (ZABALZA, 2004).

O processo de exploração de cada atividade, como unidade de análise representado no diário, é composto por uma sequência de momentos de aprendizagem, que correspondem a unidades de análise mais particulares. Cada uma dessas unidades de análise é portadora de um sentido específico – "unidade de significado" (RATNER, 2002), no processo interativo de aprendizagem. Em cada diário começou-se por identificar a sequência de unidades de significado - categorias. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa do significado de cada unidade identificada.

Cinco meses após o final da intervenção pedagógica de ciências, com as férias de verão de permeio, as crianças responderam a duas questões de itens verdadeiros (V) e falsos (F), com vista a avaliar o nível de construção e retenção dessas aprendizagens ao fim daquele período de tempo.

Resultados

Análise do caso: "objetos que flutuam e objetos que afundam na água"

Depois da leitura da narrativa *"Perdido e Achado"* de Oliver Jeffers, no tempo de grande grupo, a atividade começa com as seguintes questões:

A. O que quer dizer a palavra "flutuar"? E "afundar"?

A_1**.** <u>As crianças comunicam as suas ideias. Excerto do diário:</u>

> "Aqui no livro diz que o patinho estava a flutuar. O que quererá dizer a palavra flutuar?" – Pergunto. As crianças referem as seguintes ideias: "É ficar a boiar, assim como as pessoas na praia"; "Quem sabe nadar flutua"; "É ficar em cima na água". "Então se flutuar significa boiar ou nadar, o que quererá dizer afundar?" O Gabriel responde: "é ir para o fundo da água". Outras referem: "Vão ao fundo"; "Afundam-se". As restantes crianças manifestam-se concordantes com esta ideia.

Os alunos recorrem às suas vivências pessoais para significar que um objeto está a flutuar quando ele "fica" ou "está em cima da água, a boiar", e afundar quando "vai para o fundo da água".

A_2**.** <u>Referem exemplos de objetos que flutuam e afundam na água.</u>

> Solicito ao grupo exemplos de objetos que flutuam e de objetos que afundam. "Uma bola flutua" (Afonso). "As boias de ir para a piscina flutuam" (Inês Maria). "As pessoas com braçadeiras também" (Guilherme). "As pessoas que nadam flutuam" (Tiago). "Os barcos flutuam" (Luca). "Os brinquedos de borracha flutuam na banheira" (Manuel). "Se atirar pedrinhas para a água no rio, elas afundam…" (Rafael).

Os exemplos mencionados pelas crianças relacionam-se, uma vez mais, com as suas próprias vivências e experiências do quotidiano, sendo referidos, como exemplos de corpos que flutuam na água, o ser humano, a bola, as boias e os barcos. Verifica-se ainda uma maior tendência a serem referidos exemplos de corpos flutuantes. As "pedrinhas" surgem como exemplos de corpos que afundam na água.

B. Por que razão alguns objetos flutuam e outros afundam?

Surgem várias ideias que fazem referência: a) ao peso, como única causa explicativa: "Porque uns são pesados e outros são levezinhos"; b) ao tamanho: "porque são muito pequeninos e não vão ao fundo"; c) ao tipo de material: "Porque são feitos de coisas diferentes; "d) à quantidade de água: "Porque tem muita água no mar e segura as coisas em cima".

As tentativas de explicação das crianças para os fenómenos de flutuação e afundamento de corpos em água assumem um caráter descritivo e referem-se, normalmente, a uma característica física do objeto (tamanho, peso, material de que é feito.). A quantidade de água é também assumida, por algumas, como um fator que interfere com a flutuabilidade dos objetos, o que a ser verdade, um grão de areia, por exemplo, flutuaria no mar, face à imensa quantidade de água lá existente.

C. Identificam os materiais.

A exploração dos materiais é sempre um momento de grande curiosidade e entusiasmo. Durante algum tempo, as crianças interagem com os colegas e com os objetos, na tentativa de os identificarem: "Olha, isto é uma concha da praia"; "Uma rolha do vinho"; "Ei…, um parafuso!"; "Molas da roupa de madeira". De entre os diversos objetos, apenas o "clip" suscita algumas dúvidas, tendo sido identificado como um "agrafo" ou um "alfinete".

D. O que irá acontecer a cada objeto se os colocarem na água?

D_1. Preveem e registam o comportamento dos objetos na água.

As crianças registam e partilham com as outras as suas ideias: "Eu acho que o parafuso vai ao fundo" (Rodrigo); "Eu também, mas o outro não vai, porque é de plástico" (Lara); "Eu acho que vai ficar em cima… é levezinho" (Rafael); "A noz vai flutuar, mas não sei se está bem" (J. Pedro). […] "O plástico também flutua" (Rafael). "Porque é leve e o que é levezinho vai a cima e o que é pesado vai abaixo" (Gabriel).



Figura 1. ***Registo das previsões efetuadas pelas crianças.***

A ideia do "peso" surge agora como a característica primordial para justificar a flutuação ou o afundamento dos objetos na água. Trata-se de uma primeira tentativa de generalização, que se baseia na experiência quotidiana das crianças com objetos flutuantes, que na linguagem corrente se dizem "leves" (objetos feitos de madeira, de cortiça, de

plástico, etc.) e com objetos não flutuantes, que vulgarmente se dizem "pesados" (objetos feitos de metal, pedras, etc.). Algumas, como o Gabriel, tentam a esboçar essa generalização da seguinte forma: "o que é levezinho vai a cima e o que é pesado vai abaixo".

D_2. Sugerem uma forma de testar as suas previsões.

> Quando questionadas sobre o que devem fazer para saberem se as suas ideias estão corretas ou não, as crianças sugerem "experimentar". Pergunto às crianças o que iremos precisar: "Precisamos desta bacia grande"; "E de água!"; "Muitas coisas para meter lá dentro para ver o que acontece"; "Estas coisas que temos aqui para ver se é como dissemos". "Eu quero encher, eu quero encher" – pedem várias crianças, bastante entusiasmadas.

Através das sucessivas contribuições, as crianças constroem coletivamente um plano simplificado para testarem as suas previsões, onde estão presentes os seguintes elementos: material ("bacia grande", "água", "coisas"); procedimentos ("encher", "meter lá dentro"); observação ("para ver o que acontece").

D_3. Testam as suas previsões, quanto ao comportamento dos objetos na água.

> Todos estão impacientes para experimentar. […]. Começam pelo parafuso. "Ei foi ao fundo" – reagem as crianças, quando o Rafael o colocou na água. "Por que é que ele foi ao fundo?" – Pergunto. "Porque é muito pequenino" (Afonso) "Porque é pesado" (Rodrigo). "E este parafuso de plástico?" "Vai acima" (Vários). "Por que é que ele não afundou?" "Porque é levezinho" (várias). "Agora é a noz!" "A noz flutua" – observam. "Por que será que a noz flutua?" "Porque não tem buracos e é leve". "E parece um barquinho". "A rolha de cortiça flutua." – Referem, ao verem as suas previsões confirmadas. "Por que é que acham que a rolha flutuou?" "Porque é leve" (Vários). […].



Figura 2. ***As crianças testam as suas previsões.***

À medida que as crianças testam os objetos e quando questionadas, a maioria continua a utilizar a característica "peso" para justificar o comportamento dos objetos na água. Decidiu-se, então, promover uma situação de aprendizagem em que objetos de pesos diferentes e tamanhos sensivelmente iguais flutuem, de modo a que as crianças possam refletir que não é apenas o peso o único fator responsável pela flutuação e afundamento dos objetos na água.

D4. Refletem sobre alguns casos que contrariam as suas ideias.



Figura 3. ***As crianças observam e refletem sobre a evidência.***

Seguidamente testam duas maçãs, uma de plástico e outra natural, sensivelmente do mesmo tamanho e pesos diferentes. As previsões sugerem que a de plástico flutua, por ser leve, e a natural afunda, por ser mais pesada. Quando as colocam na água, o Gonçalo refere: "Isso é estranho!". "Se calhar não é só o peso que importa! O que acham?" – Pergunto. "Sim, porque essa é pesada e flutua" (Guilherme). "Se fosse só o peso, um navio muito pesado afundava e uma pedrinha flutuava! Que acham?" Ficam pensativas. Porém, algumas começam a admitir a possibilidade de os objetos pesados poderem flutuar: "Um navio grande pesa muito e flutua mesmo" (Rafael); "Todos os barcos flutuam" – argumenta a Inês); "A maçã também era pesada e flutuou" (Afonso).

O esquema explicativo "leve flutua" e "pesado afunda" é posto agora em causa, através do confronto com a evidência experimental e da evocação de situações familiares, que contrariam as suas ideias. A reflexão coletiva gerada, estimulada pelo questionamento da aluna estagiária, incita à abertura do pensamento das crianças a novas hipóteses, começando alguns a admitir a possibilidade da existência de objetos pesados que flutuam.

E. Quando um objeto está a flutuar, quem é que o está a segurar?

E1. Observam, sentem, refletem e tentam generalizar.



Figura 4. ***As crianças sentem a força de impulsão da água***

Prontamente referem que "é a água". Solicitadas a colocarem a bola no fundo, referem. "Ei salta pra fora" (Afonso). "Vem pra cima outra vez" (Rui). "Não dá pra ficar em baixo se a largar" (J. Pedro). "O que é que sentem quando empurram a bola?" – Pergunto. "Força e água" (Luca). Quem é que será que está a fazer essa força? "É a água!" (Gonçalo). "Vocês estão a fazer força para a bola ir para onde?" "Para baixo" (Várias). "E a força que vocês sentem é para baixo?" "Não, é pra cima a empurrar a bola" (Gonçalo). "Então o que é que nós descobrimos?" "Que a água tem muita força" (Vários). "E tem força para por coisas a flutuar." (Luca). "Será também por isso que um barco muito grande flutua?" "Sim, porque algumas coisas também têm força pra baixo, mas a água tem mais porque é muito forte" (Inês). "Então a água é mais forte que o barco

e ele flutua" (J. Pedro). "Sim, é porque a água tem força" (Manuel). "Tem mais força que algumas coisas e segura-as em cima" (Gabriel).

As crianças facilmente compreendem que a água exerce uma força sobre a bola, empurrando-a para cima – impulsão. Para além de sentirem essa força, o seu próprio efeito, ao fazer subir a bola quando é largada do fundo da tina com água, é muito percetível e entusiasmante para as crianças. Através da reflexão induzida pelas questões, algumas conseguem relacionar as duas forças, a força da água e o peso do objeto, fazendo a seguinte generalização: "… algumas coisas também têm força pra baixo, mas a água tem mais, porque é muito forte" (Inês); "Tem mais força que algumas coisas e segura-as em cima" (Gabriel).

E$_2$. <u>Refletem sobre a ideia de a ação da água se exercer sobre todos os objetos nela colocados.</u>

"Será que a água empurra para cima todos os objetos ou só os que flutuam?" – Pergunto. "Só os que flutuam" (Várias). "Pensem no parafuso que ficou no fundo. Será que água também faz força sobre ele?" "Não, porque ficou em baixo" (Várias). "E se a água não tiver força que chegue para por o parafuso a flutuar?" Esta questão suscita alguma reflexão e o surgimento de opiniões contraditórias: a água só exerce força nos objetos flutuantes e a água exercer força em todos os objetos nela introduzidos. Contudo, esta última é defendida apenas por duas crianças.

Esta é uma ideia intuitiva vulgarmente explicitada pelas crianças, quando são sujeitas a este tipo de reflexão: é que a água só exerce uma ação sobre o objeto no caso da flutuação (SÁ, 2002).

F. Classificam os materiais, flutua/não flutua, e registam as aprendizagens

Com base nas suas observações, as crianças formam dois conjuntos de objetos, os que flutuaram e os que afundaram. Efetuam depois contagens dos elementos contidos em cada conjunto e estabelecem relações de grandeza entre eles (maior/menor). A atividade termina com o registo das aprendizagens efetuadas.

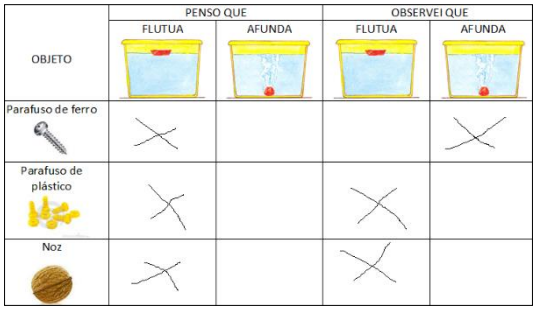


Figura 5. ***Excerto da ficha de registo das aprendizagens.***

É importante que as crianças tomem consciência das suas previsões iniciais, daquelas que foram confirmadas e das que foram refutadas. Os registos escritos das suas ideias e dos dados da evidência promovem essa tomada de consciência.

Avaliação das aprendizagens individuais das crianças

Os dados contidos no diário de aula assumem um caráter de amostragem em relação às aprendizagens das crianças, não permitindo fazer inferências quanto ao grau de aprendizagem individual alcançado por cada uma. Assim, cinco meses após a intervenção, as crianças responderam às seguintes questões de itens, verdadeiros (V) e falsos (F), pois, segundo Coll e Martín (2001), a avaliação deve ter em conta o caráter dinâmico e temporal do processo cognitivo de construção das aprendizagens. As questões foram lidas em voz alta, tendo sido concedido o tempo necessário para que as crianças pudessem responder a cada item.

Quadro 1. **Questão 1 de avaliação.**

1. Pensa num grão de areia e num navio petroleiro. Assinala com um V as frases que consideras verdadeiras e com um F as que consideras falsas.

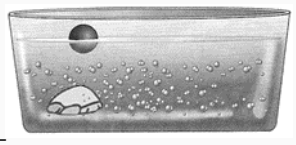
A. Os objetos leves flutuam e os pesados vão ao fundo. ☐

B. Todos os objetos pesados vão ao fundo. ☐

C. Há objetos pesados que flutuam e objetos leves que vão ao fundo. ☐

Quadro 2. Questão 2 de avaliação.

2. Observa a figura. Assinala com um V as frases que consideras verdadeiras e com um F as que consideras falsas.



A. A bola está a flutuar. _____

B. A água empurra a bola para cima. _____

C. A pedra não sobe porque a água não tem força que chegue._____

Nos seguintes gráficos de barras apresenta-se o número e a percentagem de respostas corretas assinaladas em cada item das questões anteriores.

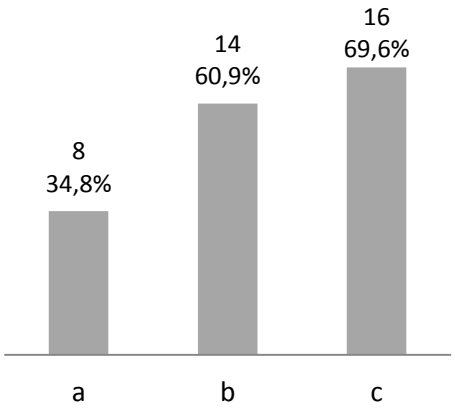


Gráfico1. ***Questão de avaliação 1***

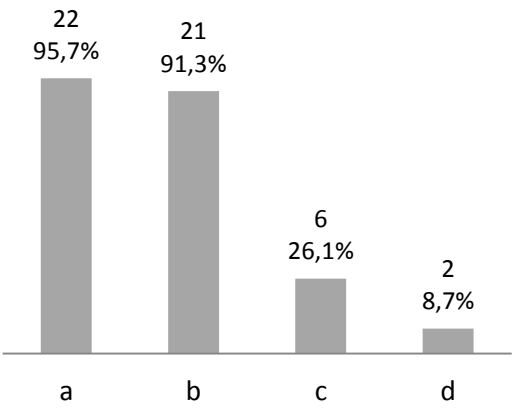


Gráfico 2. ***Questão de avaliação 2***

Os resultados evidenciam que, ao fim de 5 meses, a maioria das crianças ainda retém boas aprendizagens. No entanto, também sugerem algumas dificuldades, nomeadamente em: a) compreenderem que a ação da água se exerce sobre todo e qualquer objeto, quando nela introduzido; b) desconstruírem a ideia que sustenta que "os objetos leves flutuam e os pesados vão ao fundo".

Considerações finais

A exploração da atividade "objetos que flutuam e objetos que afundam na água" partiu das ideias iniciais das crianças, tendo sido a sua identificação parte integrante desse processo. A análise do diário permite verificar que essas ideias são fortemente marcadas pelas vivências e experiências do quotidiano das crianças. A maioria considera que um objeto flutua quando ele fica à superfície da água, "em cima da água", e afunda quando "vai para o fundo". Segundo Joung (2009), "à superfície da água" é a principal posição referida pelas crianças, em relação aos objetos flutuantes. Entre os exemplos de objetos flutuantes, referidos pelas crianças, surgem normalmente o "ser humano" e os "barcos". As "pedras" tendem a ser referidas como exemplo de objetos que afundam. Apesar do reduzido número, os exemplos referidos pelas crianças, no processo de exploração da atividade, corroboram algumas tendências identificadas por outros autores, com crianças da mesma faixa etária (COSTA, 2013; JOUNG, 2009).

A análise do diário sugere também, em concordância com outros estudos, que as características físicas dos objetos, como o tamanho, peso, material de que é feito (BIDDULPH e OSBORNE, 1984; JOUNG, 2009; LONGHINI, ET AL., 2011), são utilizadas pelas crianças numa primeira tentativa de explicação dos fenómenos de flutuação e afundamento de objetos em água (SÁ, 2002). Isto significa, de acordo com Joung (2009), que as crianças tendem a decidir se um objeto flutua ou não com base nas suas características

visíveis, como a forma e o material de que é feito, ou nas características invisíveis, como o peso. A quantidade de água é também assumida, por algumas, como um fator que interfere com a flutuabilidade dos corpos, o que, a ser verdade, um grão de areia, por exemplo, flutuaria no mar, face à imensa quantidade de água lá existente.

Contudo, o "peso" é a característica que prevalece nas respostas das crianças destas idades, como o único fator responsável pela flutuação e afundamento dos objetos. Esta é uma ideia intuitiva baseada em experiências do quotidiano, nas quais objetos pesados afundam normalmente na água (LONGHINI, ET AL:, 2011). Trata-se de um primeiro esforço de generalização, segundo a qual "os objetos leves flutuam e os pesados afundam". Este esquema explicativo, frequentemente sustentado pelas crianças e até por alguns adultos (SÁ, 2002), quando sujeito ao confronto da evidência e da evocação de situações familiares das crianças, que o contrariam, promove a reflexão e incita à abertura do seu pensamento a novas possibilidades. Nesse processo, algumas crianças tendem a admitir a ideia da existência de objetos pesados que flutuam. Isto significa que o confronto com as evidências ou a evocação ao plano da consciência de situações familiares, que contrariam as suas teorias explicativas, gera nas crianças uma inquietação cognitiva que estimula a reflexão e a revisão crítica dessas ideias previamente enunciadas.

Porém, face à complexidade dos fenómenos em causa e à maturidade intelectual das crianças, não se pretendeu que compreendessem as razões que levam uns objetos a flutuarem e outros a afundarem. Pretendeu-se, essencialmente, inquietar as suas mentes e provocar a tensão cognitiva geradora de ideias mais concordantes com a evidência e com alguns casos particulares que contrariam as suas ideias e teorias pessoais. Assim, considerando que a exploração da atividade teve objetivos limitados do ponto de vista da compreensão dos fenómenos de flutuação e afundamento, a combinação das aprendizagens contidas no diário, anteriormente analisado, com os dados obtidos nas questões de avaliação individual permite concluir que a maioria das crianças, ao fim de 5 meses após a exploração da atividade, ainda retém uma boa aprendizagem. É plausível ainda afirmar que essas aprendizagens foram significativas, ao contrário de uma aprendizagem memorizada que rapidamente se esquece. Assim, quando as crianças são envolvidas num processo ativo e reflexivo de construção de significados, as aprendizagens mostram-se perduráveis no tempo (VARELA e SÁ, 2003).

No entanto, os resultados das questões de avaliação também sugerem a dificuldade que as crianças manifestam em compreenderem a ação da água sobre os objetos que afundam. A ideia de que a ação da água se exerce sobre todo e qualquer objeto, quando nela introduzido, é uma generalização que, pelo facto de ser sustentada apenas por duas (8,7%), poderá não estar ao alcance de crianças deste nível etário. Esta é uma ideia intuitiva

vulgarmente explicitada pelas crianças, quando são sujeitas a este tipo de reflexão: é que a água só exerce uma ação sobre o objeto no caso da flutuação (SÁ, 2002). Por sua vez, o esquema explicativo "leve flutua" e "pesado afunda", em torno do qual as crianças justificam o comportamento dos objetos na água, apesar de ter sido posto em causa durante a exploração da atividade, continua a ser afirmado por 65,2% das crianças participantes.

No desenvolvimento de novas ideias, mais concordantes com a realidade, assumiu particular importância o papel ativo e reflexivo das crianças nas situações de aprendizagem. No caso analisado, as crianças: a) começam por comunicar os significados pessoais que atribuem às palavras "flutuar" e "afundar"; b) referem exemplos de objetos que flutuam e afundam na água; c) refletem sobre as suas ideias, que enfatizam as características físicas dos objetos para justificar o seu comportamento na água; d) identificam os materiais a utilizar na atividade; e) preveem e registam o comportamento dos objetos na água; f) sugerem uma forma de testar as suas previsões; g) testam as previsões elaboradas; h) refletem sobre a inconsistência das suas ideias, quando confrontadas com situações que contrariam a ideia do "peso", como único fator explicativo dos fenómenos de flutuação e afundamento dos objetos em água; i) sentem e observam o efeito da força da água, quando tentam colocar uma bola no fundo da água; j) refletem sobre a ideia de a ação da água se exercer sobre todos os objetos nela colocados; l) efetuam as correspondentes observações e classificam os objetos, de acordo com o critério flutua/afunda; m) procedem ao registo individual das aprendizagens realizadas.

Tudo isto implica um grande envolvimento intelectual e socioafetivo da criança e é indissociável de uma intervenção planificada e intencionalmente orientada por parte do educador, com vista a promover, simultaneamente, nas crianças a construção de significados mais concordantes com a realidade e o desenvolvimento de competências científicas. Neste sentido, a ação do adulto tem um papel fundamental. Através de um "questionamento reflexivo", estimulador do pensamento e ação das crianças (SÁ, 2002), vai sustentando e regulando a atividade cognitiva individual e conjunta das crianças (CHIN, 2006; KAWALKAR e VIJAPURKAR, 2011), ajudando-as a atingir progressivamente elevados níveis de aprendizagem e cognição.

Por último, diríamos ainda que a investigação deve oferecer aos educadores elementos frutuosos de apoio à sua ação educativa. Neste sentido, a análise apresentada neste artigo, sobre o processo de exploração da atividade, pode constituir uma ferramenta formativa de apoio aos educadores para, em contextos similares, evocarem e promoverem um processo de exploração idêntico com as suas crianças.

Referências bibliográficas

BARAK, M.; BEN-CHAIM, D.; ZOLLER, U. Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking.. Research in Science Education, v. 37, p. 353–369, 2007.

BIDDULPH, F.; OSBORNE, R. Pupil's ideas about floating and sinking. Research in Science. Research in Science Education, v. 14, p. 114–124, 1984.

CHIN, C. Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. International Journal of Science Education, v. 28, n. 1, p. 1315-1346, 2006.

COLL, C.; MARTÍN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: C. COLL, E. A. O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica. Porto: Edições ASA, 2001. p. 196-221.

COSTA, L. Realizar experiências com a água: uma abordagem experimental das ciências no 1º ano de escolaridade. (Tese de Mestrado) - Universidade do Minho: Braga, 2013.

DUSCHL, R. A.; SCHWEINGRUBER, H. A.; SHOUSE, A. W. Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Washington, DC: National Academy Press, 2007.

ESHACH, H.; FRIED, M. Should science be taught in early childhood? Journal of Science Education and Technology, v. 14, n. 3, p. 315-336, 2005.

FIOLHAIS, C. De pequenino é que se torce o destino: ciência no jardim-de-infância. Cadernos de educação de infância, v. 95, p. 49-54, 2012.

FRENCH, L. Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. Early Childhood Research Quarterly, v. 19, p. 138–149, 2004.

FURMAN, M. O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico. Vila Siqueira: Sangari Brasil, 2009.

HAMMERMAN, E.; MUSIAL, D. Integrating Science With Mathematics & Literacy. New Visions for Learning and Assessment. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008.

HARLEN, W. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. (2ª ed. atualizada). Madrid: Ediciones Morata, 2007.

JONES, I.; LAKE, V. E.; LIN, M. Early Childhood Science Process Skills: Social and Developmental Considerations. In: SARACHO, O. N.; SPODEK, B. Contemporary perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education. Charlotte, NC: Information Age Publishin, 2008. p. 17-40.

JOUNG, Y. Children's Typically-Perceived-Situations of Floating and Sinking.. International Journal of Science Education, v. 31, n. 1, p. 101-127, 2009.

KAWALKAR, A.; VIJAPURKAR, J. Scaffolding Science Talk: The role of teachers' questions in the inquiry classroom. International Journal of Science Education, p. 1-24, 2011.
LARKIN, S. Collaborative Group Work and Individual Development of Metacognition in the Early Years. Research in Science Education, v. 36, p. 7-27, 2006.
LATORRE, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2004.
LONGHINI, M.; NUNES, B.; GRILLO, G. Flutuação dos corpos: elementos para a discussão sobre sua aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 33, n. 3, p. 3401-8, 2011.
MARTINS, I. . V. M. et al. Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimen, 2009.
ME. Metas de aprendizagem na educaçãp pré-escolar, 2010. Disponivel em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html>. Acesso em: 25 Maio 2011.
OCEPE. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.
PATRICK, H.; MANTZICOPOULOS, P.; SAMARAPUNGAVAN, A. Motivation for learning science in kindergarten: is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. Journal of Research in Science Teaching, v. 46, n. 2, p. 166-191, 2008.
PATRICK, H.; MANTZICOPOULOS, P.; SAMARAPUNGAVEN, A. Integrating science inquiry with reading and writing in Kindergarten. In: SHILLADY, A. Exploring Science. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2013. p. 48-54.
PETERSON, S. M.; FRENCH, L. Supporting young children's explanations through inquiry science in preschool. Early Childhood Research Quarterly, v. 23, n. 3, p. 395-408, 2008.
RATNER, C. Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology. Qualitative Social Research, v. 3, n. 3, 2002.
SÁ, J. Renovar as Práticos no 1º Ciclo Pela Via das Ciências da Natureza. Porto: Porto Editora, 2002.
SÁ, J. Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: perspetivas de formação de professores. In: VEIGA, L. Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições IPC, 2003. p. 45-78.

SÁ, J.; VARELA, P. Das Ciências Experimentais à Literacia: Uma proposta didática para o 1º ciclo. porto: Porto Editora, 2007.

TYTLER, R.; PETERSON, S. Tracing Young Children's Scientific Reasoning. Research in Science Education, v. 33, p. 433–465, 2003.

VARELA, P. Ciências Experimentais para Crianças. Uma Proposta Didática de Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas., 2014.

VARELA, P.; SÁ. J. Ensino experimental das ciências com crianças do 1º ano de escolaridade: a dissolução de materiais sólidos em água. Revista Experiências em Ensino de Ciências, v. 8,n.1, p. 111-120.

ZABALZA, M. A. Diarios de clase: un instrumento de investogación. Madrid: Narcea, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS

Maria Anete Marçal Reis[363]

Introdução

A afetividade deve acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno de seis anos, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental I correspondente a série da alfabetização. Pois, as crianças de seis anos que engressam no Ensino Fundamental de 9 anos, encontram - se em pleno desenvolvimento de suas funções cognitivas, assim como físicas e motoras.

Desde a vida intra-uterina, o bebê necessita de afeto para que possa equilibrar-se no espaço ambiente do útero e no campo da emoção. A preocupação de dar afeto aos pequenos deve ser alimentada e praticada principalmente na família e na escola. Não pode haver separação entre amar e educar, os dois atos devem ser elementos essenciais de uma pratica pedagógica positiva.

A afetividade deve acompanhar todo o processo de crescimento intelectual, emocional, cognitivo e motor do ser humano. Desta forma, não podemos, dissociar a razão da emoção quando se trata do aprender, pois, se aprendemos racionalmente, porém envoltos emocionalmente de sentimentos afetivos. A criança desenvolve melhor e mais rapidamente a sua cognição, a sua capacidade de criar de produzir, mediada pelos sentimentos de afeto a ela direcionados pelos pais e familiares e posteriormente pelos professores e colegas.

A criança espera encontrar na escola um ambiente que seja parecido com o ambiente familiar, de alguma forma a escola precisa dar esse retorno de confiança a este ser. Segundo Wallon (1668), a emoção é o primeiro e o mais forte vinculo que se estabelece entre o bebê e a pessoa do ambiente que lhe seja próxima. Assim sendo, o outro tem um papel de relevante importância na construção das formas de expressão emocional, das quais as crianças vão se apropriando.

Nesta relação afetiva que se estabelece com outro, a criança se auto-afirma, ou seja, adquire confiança em todas as etapas de desenvolvimento ou estágios de desenvolvimento

[363] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia -UFBA; membro do CRIETHUS (Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância) FACED/UFBA; Psicopedagoga e Professora da Educação Básica. E-mail: anetemarcal@hotmail.com

no campo da aprendizagem e da cognição. Essas trocas significativas acontecem nas relações de interação interpessoais que abrem espaço e dão lugar para as manifestações de afeto.

De acordo com o pensamento walloniano, no decorrer de todo o desenvolvimento do individuo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma é também e ainda através da afetividade que o individuo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos, onde o conhecimento do mundo objeto é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

O desenvolvimento infantil para Wallon é dividido em estágios e observa-se que, em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação tanto com o meio humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Onde, a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. De acordo com Wallon (1981) “a afetividade é a fonte do conhecimento.”

Dessa forma, faz-se necessário que o educador (a) atento a essa prerrogativa se atentem em proporcionar um clima afetuoso no espaço da construção coletiva, da comunidade pensante, que é o espaço da sala de aula. E assim, não somente na sala de aula como em todo espaço escolar, é necessário plantarmos o afeto no coração das crianças de hoje, um dia essa sementinha irá crescer e se torna uma árvore saudável e cheia de vida. Quem dera que um dia nossos alunos, aprendam na escola, no espaço da sala de aula, juntamente com a sua professora (o) a amar e ser amado incondicionalmente.

Objetivos

Geral

- Possibilitar aos educadores e educadoras, uma maior reflexão acerca da importância da afetiviodade no processo de educação e alfabetização das crianças de seis anos.

Específicos

- Identificar os pontos de maior relevância na relação professor-aluno, e a interligação entre a aprendizagem e a afetividade em sala de aula.
- Analisar a importância da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos e do seu desenvolvimento cognitivo.

Metodologia

A metodologia utilizada para a elaboração deste texto foi através de estudo e pesquisa de cunho bibliográfico, através dos autores pesquisados, os pontos de maior relevância em seus discursos sobre o tema a que se propõe neste trabalho, e as semelhanças entre si, sobre a questão da importância da afetividade no processo educativa da alfabetização da criança de seis anos.

As pesquisas feitas através da leitura destas obras aperfeiçoaram os conceitos existentes acerca do tema além de solidificar as idéias prévias, transformando-as em discurso apresentado nesta produção. O exercício do estudo minucioso das obras pesquisadas foram de extrema importância, pois, indicaram ao caminho da ou análise mais minusiosa sobre a questão da afetividade como catalisador no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

O referencial teórico adotado contou com as contribuições dos estudos de H. Wallon, Paulo Freire, Miguel G. Arroyo, Emília Ferreira, Magda Soares, Içami Tiba e LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Resultados e discussão

Este trabalho foi elaborado a fim de oferecer subsídios para possíveis reflexões, informações e apoio aos educadores – alfabetizadores. Utilizamos deste para promover discussões nas reuniões pedagógicas de duas escolas do Município de Salvador/BA, possibilitando assim, ricas experiências de aprendizagem e trocas de saberes referentes à praxis pedagógica.

A criança, desde a primeira infância segundo Wallon (1981, p. 41), percebe e descobre o mundo físico por meio da afetividade, ou seja, o recém-nascido, mesmo antes de instituir uma relação no sentido de conhecer, descobre o mundo físico e permanece por um período voltado a si mesmo, é como se estivesse preparando para desenvolver habilidades para posteriormente interagir com o outro, com o mundo em sua volta.

A criança dependerá muito do esforço de seus pais em oferecer-lhe condições favoráveis afetivas e efetivas, para o seu desenvolvimento pleno emocional, afim de que possa se sentir segura em seu desenvolvimento cognitivo e posteriormente em suas relações

interpessoais e intrapessoais. É importante que os pais se atentem nesta fase dos primeiros estágios do desenvolvimento infantil para os cuidados em relação a construção do caráter da criança e de sua personalidade.

Segundo a teoria walloniana, o desenvolvimento do ser, ocorre através de fases ou estágios progressivos com a presença alternadamente afetiva e cognitiva, cada fase é marcada por atividades próprias de acordo com a sua interação com o meio externo. As etapas são enumeradas em cinco características, proposta pela psicogenética walloniana, sendo elas:

- *Estágio impulsivo – emocional,* essa etapa é caracterizada no primeiro ano de vida do bebê, onde acontece as primeiras interações da criança com o adulto e o meio externo, por meio da emoção, por meio de manifestações afetivas. É onde a criança experimenta as tentativas de comunicação que a priori se dão por meio dos gestos, das expressões das mímicas.
- *Estágio sensório – motor e projetivo,* que vai até o terceiro ano de vida é marcado pela "presença do ato mental, que "projeta-se" em atos motores" (GALVÃO, 1995, p.44). A reação da criança se volta ao campo sensório- motor do mundo físico, a criança desenvolve por meio do autodomínio na relação com os objetos em sua volta, a função simbólica e da linguagem, porém nesta fase, ainda é necessário o uso dos gestos como facilitador para a comunicação e construção dos primeiros conceitos mentais.
- *Estágio do personalismo,* como o nome mesmo já sugere, é a fase da formação da personalidade infantil, que vai dos três aos seis anos de vida da criança, marcada pelas relações interpessoais que muito influenciam no desenvolvimento do seu campo afetivo. Nesta fase, a criança gosta de estar na presença dos adultos e de outras crianças, é nesta interação de troca de sentimentos que ela entra em um novo estágio de maturação do conhecimento.
- *Estágio categorial,* que é marcado pelo interesse pelo mundo externo, vontade de conhecer e de saber o significado das coisas que a rodeia. Podemos dizer, que são os primeiros esforços da criança em ler o mundo ao seu entorno, é nesta fase que acontece um grande avanço na área da inteligência, da construção da consciência, por meio dos esforços cognitivos.
- *Estágio da adolescência,* nesta fase acontece a quebra, como uma ruptura da tranqüilidade afetiva presente nos estágios anteriores, pois é nessa fase onde acontecem os fenômenos hormonais, a mudança no corpo e no comportamento. Há

> uma nova tentativa do individuo em construir ou reconstruir a sua formação pessoal, seu caráter, comportamento, emoções e sentimentos de ordem afetiva.

A afetividade é um conjunto de fenômenos psicológicos, marcados pelas sensações de prazer ou dor, alegria e tristezas, emoções diversas que surgem ou vão surgindo na relação com o outro, desta forma, é nas relações de trocas, de conhecimentos, de experiências, que a criança irá desenvolver sua afetividade. A criança necessitará dessa experiência com o outro, para formar o seu caráter, sua identidade e sua personalidade.

A criança precisa encontrar um ambiente que lhe seja favorável para o desenvolvimento de sua aprendizagem, um espaço que se sinta confiante e feliz. Aprender, conhecer, descobrir, conquistar, aventurar-se, deve ser atividades prazerosas, dosadas por muito afeto, pois é impossível pensarmos em aprendizagem sem afetividade, esses dois componentes da formação do ser, estão intrinsecamente ligados, de forma que não poderão ser dissociados neste processo de formação do conhecimento pela criança.

A escola constitui – se o ambiente visto pela sociedade como espaço para o aprender, mesmo sendo apenas um dos vários lugares onde a aprendizagem acontece. Porém os pais esperam da escola que ela própria composta por todos os seus membros, eduque os seus filhos para a vida social. De acordo com CHALITA (2001): "As instituições de ensino não representam o único espaço possível de desenvolvimento da aprendizagem, mas que é o esteio do processo educacional. O processo de aprendizagem ocorre de múltiplas maneiras e em múltiplos lugares". Desta forma, é possível entendermos que embora a escola não seja o único lugar para que a educação aconteça, ela sempre será vista como o lugar do aprender.

A criança, quando chega ao espaço escolar espera ser acolhida, ela dependerá da boa recepção e acolhida dos membros da mesma para que possa se sentir segura. Principalmente nas primeiras séries, a questão da não adaptação ao ambiente escolar, pode constituir-se um problema grave que leva o aluno (a) a angústias e pode gerar insegurança. Portanto, todos os funcionários da escola devem ser agentes facilitadores deste processo de aprendizagem, sobretudo, devem manter uma boa relação de respeito e de afeto com o alunado.

Partindo deste pensamento, verificamos a real necessidade da participação de todos, tanto dos professores e membros do corpo de funcionários da instituição como da família que devem apresentar os mesmos objetivos, ou seja, os mesmos interesses, demonstrando afetividade para que a criança possa ter condições favoráveis e seguras para o desenvolvimento escolar.

A escola tem o papel de promover condições por múltiplas vias de aprendizagem para as crianças. Deverá partir do pressuposto de que ela não é uma ilha isolada em si mesma,

porém envolta por muitos fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos que obriga a mesma, a sair da posição de transmissora dos saberes para uma condição de agente ativa do conhecimento.

A escola tem a função de proporcionar a formação social do aluno, ela o educa para a sociedade, funciona também como espaço sócio-cultural que forma o sujeito para interagir-se com o outro, respeitando os seus limites seus modos de viver, respeitando suas diversidades.

Não podemos conceber por escolas como simplesmente um sistema que visa educar os alunos através dos conteúdos programáticos ou até mesmo através das normas e regras adotadas pela instituição. Mas, por um sistema que recebe da sociedade uma multiplicidade de elementos (inputs), e a devolve como produto de sua atuação (outputs). Sendo os elementos de entrada, o conteúdo cultural, professores, recursos humanos, recursos financeiros, recursos matérias e alunos. Enquanto os de Saída (outputs) é a melhoria do nível cultural da população, aperfeiçoamento dos indivíduos, formação de recursos humanos, resultados de pesquisas dentre outros.

A escola existe para cumprir o seu papel social, de formação permanente na construção do homem – cidadão, que desempenhe seu papel cívico, político e econômico.

A escola como função social tem que proporcionar ao aluno uma formação baseada nos valores e na ética social. É evidente que, quando o aluno chega à escola a mesma já tem pronto o seu projeto de educação, ou seu Projeto Político Pedagógico (PPP), um currículo pronto ou pré-determinado. Porém, cabe aos educadores e todo o corpo docente da instituição, preparar outro currículo aberto a outras demandas a fim de que possam encaixar os temas transversais, a música, a arte e outros.

É sabido que muitos alunos conseguem aprender com mais facilidade e liberdade quando podem exercer as suas inteligências múltiplas que segundo Gardner são sete sendo elas: inteligência lingüística, inteligência lógico-matemática, inteligência corporal sinestésica, inteligência espacial, inteligência inter pessoal, inteligência intra pessoal, ganha um destaque especial a inteligência musical e as mais recentes, a inteligência pictórica e a inteligência naturalista.

Muitos alunos aprendem mais e melhor quando cantam ou quando estão em atividades artísticas, fazendo desenhos e pintura, expressando por meio deles, seus sentimentos e emoções. Nós temos que ter uma escola que eduque para o bom, ou seja, para o que é bom, para a felicidade, uma felicidade que se conquista na construção do conhecimento partilhado. É um processo conjunto.

A educação do futuro com certeza será aquela capaz de formar seres pensantes, mas, sobretudo críticos, seres capazes de governar a si mesmos e não deixarem ser governados pelos outros. A escola nesta direção tem essa missão maravilhosa, quase que divina de formar o homem e instruí-lo não para que seja um livro ambulante, mas, de educá-lo e levá-lo aos mais altos patamares do conhecimento científicos e humanos, a missão de formar autores de suas próprias histórias.

Conclusões

A proposta maior deste, é que enquanto facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem, consigamos atingir por meio do afeto, as áreas mais internas da emoção dos nossos alunos. Pois, o que podemos notar, é que, é cada vez maior o número de crianças depressivas, violentas e agressivas, crianças entristecidas, carentes de afeto e com dificuldades diversas de aprender. É evidente que existem muitas causas para tais problemas, mas consideramos a questão da afetividade elemento essencial para um crescer saudável.

E pensar em uma educação ideal para as nossas crianças, é pensar em uma educação afetiva, onde o aprender seja promovido em um palco de respeito às diferenças de pensar de cada um, respeito às diferenças culturais, respeito a condição econômica de cada criança. Essas prerrogativas devem ser concebidas, para que o desenvolvimento do ser por completo, aflore no espaço da sala de aula, precedido pelo espaço do lar. Ambos os lugares, devem perpetuar uma aprendizagem significativa, dosada no afeto.

Trazemos a importância da família para este contexto, pois é lá o primeiro lugar onde este ser inicia a relação de diálogo e convivência com o outro, é na família que a criança aprende a obedecer as regras e limites.

O professor-educador está inserido nesse processo, com a responsabilidade de promover ao aluno, uma educação que extrapolem os limites da escola. O papel deste profissional é, sobretudo, difícil, pois sabemos que é necessário que o mesmo, passe em primeira instância, pela barreira da baixa remuneração e desvalorização da profissão, afim de que possa realizar o seu trabalho da melhor forma, que possa promover a valorização dos pequenos, o respeito, o companheirismo, a dedicação e o afeto para que a educação aconteça.

Se o professor (a), amar o que faz se respeitar as diferenças dos seus alunos, com certeza ele entenderá que só existem grandes alunos, por que também existem grandes professores verdadeiros heróis da educação.

Já é tempo de mudança, e essa transformação começa primeiramente em nós educadores. Ame incondicionalmente os seus alunos!

Referências bibliográficas

TIBA, Içami. ***Quem ama educa: formando cidadãos éticos***. Ed. Atual – São paulo Ed. Integrare, 2007.

WALLON, H(1668). ***A evoluçaõ psicológica da criança***. Lisboa: edições 70.

WALLON, H (1981). ***Psicologia e Educação da criança***. Lisboa; Universidade.

VIGOTSKY, L.S. ***A Formação Social da Mente*****.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo**.** ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GARDNER, Howard. ***A criança pré-escolar – como pensa e como a escola pode ensiná-la***. P. Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

GALVÃO, Izabel. ***Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*** / Izabel Galvão – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

A e E (***Atividades e Experiências***), Ano 11, nº 10, janeiro / 2010 Ed. Positivo, periodicidade: trimestral. Curitiba (PR).

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. ***Pedagogia afetiva***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTUNES, Celso**. Alfabetização Emocional.** São Paulo: Terra, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Corpo – infância: exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2006. P. 10

BRASIL. **Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.

GRUPOS FOCAIS COM CRIANÇAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Caroline Raniro[364], Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo[365]

Introdução

Esta pesquisa apresenta potencialidades e desafios quanto ao uso de grupos focais na pesquisa com crianças. Está fundamentada em estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) e no modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996; 2011) – que são perspectivas que reconhecem as crianças como participantes efetivos e ativos nas interações com outras pessoas em diferentes contextos, considerando a influência recíproca entre elas. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5) grupos focais se constituem como uma

> [...] técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Assim, os grupos focais permitem que os sujeitos pesquisados conversem por um determinado tempo sobre um tema específico e considera a interação do grupo na geração dos dados. Barbour (2009, p. 119) completa dizendo que "Grupos focais são bons para explorar as perspectivas das pessoas sobre questões nas quais elas não haviam pensado muito". Graue e Walsh (2003) indicam que o melhor formato para conversar com crianças é em pares ou pequenos grupos, pois eles podem favorecem discussões entre si e assim podem ir alterando perguntas ou propostas vindas do pesquisador.

Alguns cuidados precisam ser tomados para que o pesquisador possa usufruir dessa técnica com sucesso como: o número de participantes que deve variar de seis a doze integrantes por grupo de pessoas que apresentem traços comuns (BARBOUR, 2009; DIAS 2000); o número de sessões realizadas, pois um só encontro pode não ser suficiente para

[364] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: carolraniro@yahoo.com.br
[365] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

compreensão de um fenômeno; a elaboração de um roteiro que facilite a organização das ideias do pesquisador e garanta minimamente o que deverá ser abordado; a garantia da liberdade de expressão aos participantes; a escolha e o uso de materiais estímulos assertivos que podem ser úteis para quebrar o gelo e inserir humor, estimular as discussões e proporcionar potencial para comparações entre grupos (BARBOUR, 2009); o uso de materiais que auxiliem na absorção dos dados como câmera filmadora, diário de campo ou gravador e o posicionamento deles no ambiente e a escolha de um local agradável, limpo, organizado e sem ruídos. O pesquisador precisa se colocar como um facilitador do processo de discussão deixando os sujeitos à vontade para se expressarem como julgarem mais apropriado, de forma produtiva e intervindo somente quando necessário, seja para introduzir novas questões e/ou para facilitar o processo em curso (GONDIM, 2003).

Objetivo

O principal objetivo desse trabalho é descrever potencialidades e desafios quanto ao uso do grupo focal como estratégia para coleta de dados em pesquisas com crianças.

Metodologia

A partir do que indicam Barbour (2009), Dias (2000) e Gondim (2003), foram realizadas cinco sessões de grupo focal em um Centro Educacional Unificado de São Paulo/SP, no segundo semestre de 2014, com dez crianças matriculadas nos dos dois últimos anos da Educação Infantil para analisar as respectivas percepções sobre a escola. Dos participantes, cinco eram meninos e cinco eram meninas, cinco pertenciam à turma do Infantil I (que corresponde à classe de quatro anos) e cinco pertenciam à turma do Infantil II (que corresponde à classe de cinco anos). Nove das dez crianças tinham cinco anos completos no momento da coleta de dados e uma única, tinha seis anos completos.

Cada sessão de grupo focal considerou um tema principal respectivamente: “Caracterizando os colaboradores da pesquisa”, “Caracterizando o contexto familiar”, “Caracterizando o momento escolar atual e experiências anteriores”, “Caracterizando professora e trabalho docente” e “Caracterizando o momento escolar atual e experiências futuras”. Um roteiro de questões relacionadas a cada tema foi elaborado pelas pesquisadoras e serviu como guia com a finalidade de garantir a discussão prevista para cada encontro. Questões éticas foram consideradas: a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade proponente; antes do início da coleta, todos os pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas já haviam assinado um termo de consentimento e ao longo da primeira

sessão de grupo focal, as crianças foram informadas sobre a pesquisa em linguagem acessível e preencheram da forma como foi possível a elas, o termo de assentimento.

As sessões[366] contaram ainda com gravador, câmera filmadora e máquina fotográfica para apreensão dos dados; e materiais estímulos assim definidos: na primeira sessão foram utilizados crachás, canetas esferográficas e caneta hidro cores; na segunda sessão foram empregados um livro de história infantil e bonecos para composição de famílias; na terceira sessão foram usadas fotografias do espaço escolar e papel picado representando um "pó mágico"; na quarta sessão foi utilizado um dado com imagens de professoras em diferentes situações e na quinta e última sessão as pesquisadoras fizeram o uso de um boneco para dramatizar um personagem que estaria ingressando na escola a fim de dialogarem sobre isso. Materiais para ambiência também foram considerados: tapetes lúdicos para cada criança a fim de organizar a roda e facilitar a interação entre os participantes, plaquinhas de animais para cada participante a fim de organizar a ordem das falas de modo a não prejudicar o entendimento da informação dada naquele momento, e colherinhas com dois tipos de feições: feliz e triste que eram utilizadas ao final do encontro para avaliação da sessão.

Resultados e discussão

Como potencialidades, a partir dessa pesquisa considerou-se que realizar mais de um grupo focal com mesmos participantes favoreceu o diálogo e/ou debate entre eles sobre um tema específico e a interação do grupo pode ser considerada na geração dos dados. Assim foi possível obter perspectivas diferentes sobre uma mesma questão e compreender ideias partilhadas no dia-a-dia das pessoas envolvidas assim como os modos pelos quais elas são influenciadas por outras. Interessante como em grupos as crianças foram compondo seus relatos a partir também dos relatos de seus pares. Houve situações em que determinada criança reviu seu posicionamento, posteriormente após a fala de algum colega.

Ainda, em alguns momentos o que se esperava que fosse relatado em uma determinada sessão, pôde ser obtido ainda em outra posteriormente. Ter a possiblidade de retomar um determinado tema ao longo dos encontros contribuiu com a análise subsequente, pois se torna possível complementar ou confrontar determinadas informações ao longo de toda a coleta de dados.

A escolha dos materiais utilizados ao longo das sessões pareceu assertiva. Eles se tornaram aliados da pesquisa: por parecerem adequados facilitaram o trabalho de mediação nas sessões. Um exemplo disso foi o dado com imagens de professoras utilizado na 4ª sessão.

[366] As sessões foram conduzidas exclusivamente pela primeira autora.

Ao apresentar esse material, às crianças imediatamente já foram reconhecendo e indicando situações de suas próprias professoras. Na sessão posterior, a chegada de um "novo aluno" na escola, representado por um boneco, também despertou imediatamente o diálogo: as crianças já foram conversando com o boneco, questionando ou colocando proposições diversas. Houve, nesse caso, uma interação imediata: temas pertinentes e materiais diferenciados e adequados facilitaram a organização das ideias e a mediação do pesquisador, promovendo a motivação e a verbalização das crianças.

Como desafios, foi preciso considerar um número mínimo de sessões para a abordagem aprofundada do fenômeno; no caso dessa pesquisa, três. Além disso, em grupo foi preciso considerar interrupções ou dispersões ao longo dos diálogos: isso exigiu uma atenção constante para acolher as falas de todos e conseguir retomar o assunto com vistas ao objetivo - trazendo os participantes o tempo todo para o foco do estudo e mantendo a motivação do grupo, sobretudo porque se tratavam de crianças pequenas. Além disso, ainda foi necessário organizar essas falas de forma que fizessem o exato sentido na transcrição do que significaram no momento em que foram expressas. Crianças em grupo de modo recorrente falam ao mesmo tempo, não esperam a sua vez, falam no impulso de querer responder logo, o que às vezes, dificulta o entendimento nas falas e a organização do grupo. Foi para evitar esses episódios que as pesquisadoras se valeram de plaquinhas com figuras de animais que foram distribuídas na primeira sessão a todas as crianças. A orientação para elas foi que caso quisessem falar que levantassem a plaquinha. Porém, a partir da terceira sessão essa estratégia foi anulada pois as crianças já haviam compreendido bem a dinâmica do trabalho e começaram a exercitar a escuta com mais afinco.

Outro desafio foram interrupções que aconteceram ao longo das sessões por pessoas não participantes da pesquisa, funcionários ou crianças. Embora raros, eles contribuem para dispersão do grupo. Esses episódios ainda que esporádicos são difíceis de serem controlados em pesquisas que são realizadas em ambientes naturais, como a que essa se propôs.

Além disso, mesmo organizando tudo com antecedência – imprevistos que fogem ao alcance das pesquisadoras precisam ser considerados quando se espera que um grupo de participantes se reúna em um mesmo horário e local: ausência de algum integrante sem aviso prévio, iniciar a sessão um pouco depois do previsto ou termina-la um pouco antes do previsto foram fatores que precisaram ser considerados, sobretudo pela inserção em um contexto dinâmico, como o escolar.

A análise foi também um tanto desafiadora, pois precisou considerar a horizontalidade dos dados em uma sessão especifica e a verticalidade deles nas sessões sequenciais.

Conclusões

No final do trabalho pode-se concluir que a técnica foi bem aceita pelos participantes. As crianças mostraram-se constantemente animadas, batiam palmas diante de algumas verbalizações ou ao verem algum material, exploravam os materiais utilizados e participaram com muita empolgação da pesquisa. Logo que a pesquisadora lançava um tema ou apresentava um material, elas já levantavam o braço ou o bichinho de mão, e já iam falando ou se mostravam ansiosas para pegar o objeto – mostrando que queriam participar das atividades propostas e bastante curiosas para saber o que ia acontecer ao longo das sessões. Por vezes reclamavam se a pesquisadora indicava que a atividade estava encerrando ou se mostraram eufóricas, motivadas, empolgadas e curiosas quando a atividade estava sendo iniciada. Especificamente na 4ª sessão, dedicada a diálogos sobre as professoras, um certo constrangimento, timidez ou cautela foi notado nos posicionamentos das crianças. E somente na última sessão, a turma pareceu um tanto entediada talvez por não dominarem alguns temas propostos, como por exemplo, ao falarem sobre a transição para o Ensino Fundamental: para esse tema, a turma do Infantil II pareceu mais apropriada do que a do Infantil I – que está mais distante desse fenômeno. Quase em todas as sessões, os alunos retomavam o que havia sido conversado nas sessões anteriores – mostrando compreensão da dinâmica de trabalho.

A presença das câmeras no local da pesquisa não inibiu os participantes e facilitou a análise ao indicar gestos e expressões das crianças. Na primeira sessão elas foram informadas sobre a utilização dos materiais e puderam explorá-los: foram fotografadas, fizeram poses e caretas em frente às câmeras, mas depois logo se adaptaram à presença desses instrumentos na sala.

A utilização de materiais de estímulos lúdicos para as crianças pareceu essencial, sobretudo no envolvimento delas para as atividades incluindo os momentos de diálogo. Na primeira sessão, especialmente as crianças se mostraram encantadas com os tapetes bichinhos de mão e tapetes de bichinhos. Em muitas situações, a qualquer intervalo entre as falas ou preenchimentos de termos, as crianças se manifestavam eufóricos sempre olhando, mexendo ou brincando com os materiais oferecidos. Foram visualizadas várias cenas dos alunos interagindo com seus próprios materiais ou interagindo com os colegas ou até com o seu material e o do colega também. Quando acontecia alguma situação adversa com algum material do tipo rasgar ou descolar, as crianças logo apresentavam uma feição de decepção ou tristeza até que soubessem que esse seria substituído.

As crianças avaliaram positivamente as sessões salvo exceções: uma sessão em que uma criança disse que não havia gostado, pois demorou demais e estava com fome e em sessão posterior, duas crianças escolheram a carinha triste indicando que gostariam de ter recebido o "bichinho" de mão naquela sessão também – mas a pesquisadora não considerou necessária a distribuição desse material pois os alunos já haviam dominado a dinâmica de trabalho. Ambas situações foram pontuais e não indicaram adversidade ao que foi explorado no encontro, mas há outros fatores externos. Todas as crianças a cada sessão eram questionadas se gostariam de voltar no próximo encontro e a resposta era sempre positiva: demonstraram logo nas primeiras sessões entender a proposta da pesquisa e apresentavam motivação em retornar à sessão seguinte. Ao final da última sessão a pesquisadora entregou os tapetes e plaquinhas de bichinhos às crianças para que levassem para suas casas – a pedido delas.

Embora pudessem tê-lo feito, em momento algum, nenhum participante se recusou a participar do proposto ou se negou a falar sobre algum tema.

Atuar em grupo significa acreditar que a união de forças produz um efeito maior do que a soma dos efeitos individuais (BRONFENBRENNER, 1996). Neste caso, realizar grupos focais com crianças pareceu eficaz e pertinente: a técnica permite captar experiências de um grupo a partir do ponto de vista dos que nele estão inseridos e pode servir como forma de aproximação, integração e envolvimento dos participantes. O planejamento das sessões é fundamental e o pesquisador precisa ter bem claro seu público alvo e os objetivos que pretende atingir, ser flexível e criar um ambiente respeitoso e acolhedor.

Referências bibliográficas

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Editora Artmed, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejamentos. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M.R; SUCENA, L.F.M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais.** Ouro Preto, Minas Gerais, 2002.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Informação & Sociedade, p. 1-12, 2000.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Universidade Federal da Bahia, p. 149-161, 2003.
GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educ.Soc., Campinas, vol. 26, n.91, p. 361- 378, maio/ago. 2005.

Agradecimento
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

FALA ESPONTÂNEA E ESCUTA SENSÍVEL: UM PACTO NECESSÁRIO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

Ivete Mangueira de Souza Oliveira[367], Maria Alexandra Militão Rodrigues[368]

Introdução

A fala espontânea das crianças, que acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento, é um grande desafio para a escuta do adulto, em especial numa sala de aula, para o/a professor (a). Segundo Cerqueira (2011), não podemos ignorar a relevância do contexto social e sua influência na constituição humana: "A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo e isso envolve seu estado de sujeito completo e complexo". Este artigo é parte da monografia "Cadê as palavras que estavam aqui? A escola comeu! Escutando as crianças, o que elas podem revelar e ensinar", como conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília – UnB, e tem como objetivo refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da educação infantil no sentido de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante a importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade.

O referencial teórico parte das ideias de Vygotsky, onde encontramos a força do social na formação do sujeito, bem como o poder da cultura, que permeados pela história contribuem de maneira determinante para a nossa constituição enquanto sujeitos históricos e sociais. Dialoga com outros teóricos e a poesia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na Epistemologia Qualitativa e aconteceu numa escola pública do Distrito Federal, numa turma de Educação Infantil, com foco nas narrativas espontâneas das crianças no cotidiano da escola. Os instrumentos utilizados para construção interpretativa foram as rodas de conversa, contação de histórias, desenho e brincadeiras registradas no diário de bordo, filmagens, fotografias e gravação de áudios das narrativas. Revelou a escuta sensível como possibilidade de ressignificar propostas educacionais a partir das necessidades, potencialidades e interesses expressos pelas crianças firmando-se como instrumento para o

[367] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasil. E.mail: ivemangueira@gmail.com
[368] Universidade de Brasília – Brasil. E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

empoderamento, construção de identidades, autoestima, criticidade, arte, cultura e cidadania das crianças.

A cor dando a imaginação

Na orquestra das palavras, ganhei histórias. E assim como o poeta, inventei meu paraíso: as livrarias. Era junho. E lá eu estava numa livraria à procura de um romance. Feito uma "noiva no ar como um passarinho"[369], "O Brilho do Amanhã", de Ishmael Beah (2015), convidou-me para dançar por entre as páginas, as quais me diziam que sua imaginação de menino fora estimulada pela tradição de contar histórias, e que, numa idade bem precoce, aprendeu que essa é a maneira mais poderosa de enxergarmos a vida e de lidar com as situações que ela nos oferece. Que as histórias são o alicerce da vida, e nós as passamos adiante para que a geração seguinte possa aprender com os nossos erros, alegrias e celebrações. Fiquei ali viajando por entre mundos, e o da minha infância ganhou cama. Deitei na barriga de um dinossauro cheio de almofadas e flores vermelhas. Aquela história cheia de significados foi me seduzindo. Como pipoca, as palavras me enfeitiçaram. E enfeitaram, deram lugar, gosto e cores a um mundo tão distante e tão perto. Eram palavras carregadas de vida, sensibilidade e poesia que abriam as portas de lugares reais e inimagináveis.

E, com esse amor enfeitado de Eros de uma vez, desejei mostrar às crianças aquele poder: o poder das palavras, da sedução das histórias e das representações. Brincar com as palavras e ganhar outras. Extrapolar as amarras do didático, da apostila e do informativo ainda tão presentes na educação. Ensaiar voos. Saltar da obrigação de ensinamento para a fogueira do "embelezamento da conversa trocada através de uma história, do exercício da linguagem que procura a forma adequada para dizer-se de si mesmo" (Sisto, 2012, p. 141). Mostrar que o dia, o céu, a casa, a flor, o sol... podem ganhar vozes, cores e as fantasias que a gente quiser.

Escola: um mundo de portas

Cheguei à escola! Lá estavam as crianças sentadas, umas atrás das outras, presas em suas mesas e cadeiras amarrantes. Não queriam falar. Fiquei surpresa. Convidei-as para cantar. Não quiseram. Dançar. Também não. Pediram atividades escritas. Aquelas amareladas pelo tempo, tiradas na folha branca nova, chegada ainda ontem na sacola de materiais.

Ainda bem que habita em nós a possibilidade da renúncia e da mudança. Até o tempo. E nesta condição elástica de voltar e tornar a voltar, de mudar e mudar de lugar, de ver, ora

[369] Andrade, Carlos Drummond. Quero me casar. In Alguma Poesia. 2013, p. 65.

daqui, ora dali, peguei o "ovo da palavra", segurei-o nas asas da imaginação e convidei as crianças para fazermos uma roda, para contarmos histórias e para derramarmos, ali, palavras do rio das emoções. Primeiro, foi preciso criar cantos e jeitos de aconchegos, ficar bem perto delas, ouvir mais que suas próprias vozes, sentir, sorrir, chorar, sonhar. De repente, as portas se abriram e tinha vampirinho e medos atravessando a sala, lobisomem apaixonado sentado na roda, coração que coçava de amor e um "monte de formiguinhas que não gostavam de pirulitos grandes. Só de pirulitinhos. É porque elas eram pequenininhas"[370].

E assim, abraçados com o afeto do poder do contato e convite de entrega, a vida foi nos presenteando com um mar de histórias de meninos e meninas, cujas águas eram feitas de palavras, doces, azedos, tecidos e espelhos. Novas chaves, com a palavra agarrada na escuta, seguiam abrindo portas e escancarando horizontes. Mesas se transformavam em casas; cadeiras, em braços; e as pernas e orelhas da professora, em gata pintada. Um lugar onde o sol é uma "coisa beeemmm quente e a lua é feita de queijo gostoso, cai em pedaciiiiiiinhos derramando um pó mágico e claria a noite"[371]. Um lugar de portas que se abrem para o inusitado. E de paredes que se pintam com o jeito de cada um e de cada uma, na aventura do ilimitado inventado humano jeito de ser.

Escutar é poesia

"Tudo aquilo que a nossa
civilização rejeita, pisa e mija em cima,
serve para poesia"[372]

Vivemos em um mundo onde as pessoas nem se olham direito. Escutar, muito menos. Na escola, um mundo simbólico de significados, alheios e "sem" sentidos, continua fazendo parte das tarefas diárias *da-das* às crianças. O tempo que deveria ser dedicado à escuta das crianças é transformado em rotinas com horários fixos e estanques. Sua vida não interessa, suas histórias não têm valor. Quando muito, falam na hora determinada pelo professor sobre o conteúdo da vez e de acordo com as respostas esperadas numa roda feita não para escutá-las, mas para encaminhar o que já está pronto e organizado previamente. Assim, a escola, que deveria ser um lugar de vida, é o avesso disso, sendo lugar de negação e anulação dos sujeitos. São encaixados na forma, cada um no seu quadrado repetindo letras e números em constante treinamento para um futuro de nome fundamental.

[370] Kemilly, 5 anos.

[371] Amanda e Farley, 5 anos.

[372] Barros, Manoel. Matéria de poesia. In Matéria de poesia. 2001, p. 13.

Numa de suas crônicas Rubem Alves (2000, p. 65) diz que:

> Escutar o outro está cada vez mais difícil. Que se prestarmos atenção veremos que as pessoas se escutam cada vez menos e às vezes quando ouvem umas às outras, nem estão ouvindo. Ele parafraseia Alberto Caieiro dizendo que "não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio da alma". Para ouvir não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio de dentro. Ausência de pensamento. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir as coisas que não ouvia.

Cerqueira (2011, p. 36) nos chama a atenção para o ambiente escolar, e alerta:

> O aluno, ao chegar à escola, já leva consigo uma visão de mundo, uma experiência de vida, e, por isso, não deve ser visto como um ser vazio e que o papel da escola não é "encher o sujeito" de informações e técnicas, mas, sim, oferecer subsídios para que o próprio aluno possa construir a partir de seus prévios conhecimentos uma aprendizagem mais rica.
>
> (...) Que é preciso respeitar a leitura de mundo do educando e isto significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da construção do conhecimento e de todo o processo de ensino-aprendizagem. (idem, p.37).

Enfatiza ainda (idem, p. 38) que:

> O aluno precisa ser aceito dentro da sua historicidade, da sua cultura, das limitações e capacidades, pois só assim ele será sujeito da sua própria existência. Mais do que ensinar a ler e escrever, explicar matemática e outras matérias, é preciso escutar os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando.

Freire (2014, p. 33) também atesta este entendimento quando diz que, para escutar, não basta só ter ouvidos. Para ela:

> Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua

> hipótese para compreensão do seu desejo. E, que a concepção autoritária, castra a expressão do desejo do educando, quando defende a passividade, a homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham.

E foi assim, um fazer de viver as experiências com o outro, a partir de nós mesmos, foi sendo reinventado, e a escuta sensível se propôs como estratégia de sedução e expectativas de mudar os rumos da realidade educacional. E foi nesse exercício de juntar pedaços de mundos que buscamos nas asas das narrativas das crianças ampliar os nossos voos e movimentar leituras de mundo, lembrando, sempre, que "passos e pássaros (...) percorrem na rota do desconhecido, sobrevoam o entarde-*ser* e infinitam (...) caminhos"[373] (Rodrigues, 2007. Não paginado).

Escutando quem jogou pedrinhas no rio

Tendo a palavra como o principal meio de interação entre as pessoas, um dos desafios na escuta das narrativas das crianças, como propõe Cerqueira (2011), é estar aberto ao novo, ao que não conhecemos, mas que a criança traz como marca identitária de sua realidade sociocultural, e que pode favorecer o processo de aprendizagens e as práticas democráticas, onde a criança marca a sua história como protagonista de ser e estar no mundo.

Para Vygotsky (OLIVEIRA, 2010, p. 29), é na interação social que a criança entrará em contato com o outro e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos que se permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Para Oliveira (idem, p.30):

> Vygotsky parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social. O crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura – portanto, ao meio físico e social, ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino.

[373] Rodrigues, Alexandra. Minha avó botou um ovo. 2007, não paginado.

A fala espontânea das crianças, que acontece na interação social e constitui uma base da construção do pensamento, é um grande desafio para a escuta do adulto, em especial numa sala de aula, para a professora ou professor, os quais, nem sempre, desenvolvem uma atitude de escuta atenta e sensível das crianças. As crianças, em sua fala espontânea, criam e recriam sentidos subjetivos, ao mesmo tempo em que constroem zonas mais precisas de sentido, o seu significado.

Segundo Cerqueira (2011, p. 25), não podemos ignorar a relevância do contexto social e sua influência na constituição humana: "A escuta sensível pede a compreensão do sujeito como um todo. Isso envolve seu estado de um sujeito completo e complexo. A complexidade refere-se a compreender os vários elementos que fazem parte do contexto do sujeito".

Por uma pedagogia da livre expressão e do diálogo

Celestin Freinet (1986-1966) foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Sua vida, segundo Elias (1997, p.13), "foi exemplo de luta pela transformação da escola desligada da vida, distante da família, teórica e dogmática.". Em sua Pedagogia destaca-se o princípio da livre expressão, que segundo ele, se manifesta ao longo do processo do desenvolvimento infantil, sendo o espaço escolar um lugar de trocas de experiências e práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa das crianças, fazendo-as compreender e se perceberem como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Propõe uma escola como um lugar de prazer, onde a criança queira estar, ficar, correr, onde o coração, a afetividade e as emoções tenham marcas e marcos fincados na alegria e no prazer de/para descobrir e aprender.

Para Elias (idem, p. 63):

> Quando a criança percebe que a escola continua a vida, vem para aula com os olhos vivos, a boca confiante, as mãos cheias das riquezas que a fizeram parar pelo caminho. É a vida que entra para a sala de aula. O importante é deixar a criança falar na sua linguagem, encorajando-a a seguir os caminhos próprios.

Freire (2014, p. 15) defende que:

> A vida não pode ficar fora da escola, porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir. E que quando tiramos a possibilidade de a criança

> conhecer este ou aquele aspecto da realidade, estamos alienando-a da sua capacidade de construir o seu conhecimento. É construindo representações, símbolos, que a criança, pensa e lê o mundo. Ressalta a importância das descobertas das crianças e que é fundamental que elas tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos deste processo na busca do conhecimento, não havendo compartimentos estanques entre as áreas do conhecimento, pois as descobertas abrangem, ocupam todas as áreas.

Para Freire (1987, p. 71), só é possível acontecer modificações da prática social dos indivíduos e do conhecimento em sala de aula por meio da problematização da realidade dos sujeitos, numa relação dialógica entre educadores e educandos. Com a problematização da realidade, segundo ele, a leitura de mundo deve ser feita criticamente, partindo daí a curiosidade e a rigorosidade metódica; dividir e partilhar experiências desse mundo.
Segundo ele:

> Enquanto, na concepção "bancária" o educador vai "enchendo" os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

Tanto Paulo Freire quanto Madalena Freire, como grande educadora de crianças, desenvolvem uma pedagogia libertadora e dialógica, com grande afinidade com a proposta de livre expressão veiculada por Freinet no início do século XX. Talvez o que falta à escola do século XXI, para escutar as crianças, seja o (des-)aprendizado das coisas, pois até as leis já destacam a criança-sujeito no quadro de legalidade instalada no ordenamento jurídico pátrio.

Lendo o mundo: a rotina, o tempo e o espaço

Cheia de objetivos que proporcionassem às crianças um lugar de encontros ricos de aprendizagens e que possibilitassem a sua participação direta, sendo a oralidade considerada como uma das principais linguagens para desenvolver as interações nesse espaço, descobri,

no caminhar, que muitas coisas poderiam ser feitas em favor do tempo e de um lugar chamado rotina: Entre elas:

> a - Esfregar pedras na paisagem.
> b - Perder a inteligência das coisas para vê-las.
> c - Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.
> (...)
> j – Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão...
> l - Jogar pedrinhas nim moscas... (BARROS, 2001, p. 17).

No início, um caos que gritava para a vida. Depois, partidas e silêncios que chegavam a outros lugares onde as crianças puderam interagir e compartilhar suas múltiplas leituras, vidas e histórias. Se estivesse frio, abraço com pipoca. Se estivesse quente, chuveiro, piscina, submarino e barquinho. Foram nossas experiências que ilustraram o nosso tempo, o nosso lugar. O futuro agarrou nossos pés e nossas mãos e fez estação com passados e presentes: 1, 2, 3 e já!

Vem! Pega...pega...



Figura 11. Arco-íris da amizade feito pelas crianças usando os corpos e a liberdade

Considerações finais

Carregada de histórias, cheguei aos templos das crianças. Elas escreveram no meu diário muitas outras com falas e desenhos, cujas raízes carrego a bordo tecendo os fios da minha estrada fundante. Não é receita, nem bula. Tem cara de novo e cheiro de coisa que não pode ser vendida no mercado. Não me atrevi ainda a dar nome. Faço-me ponte e abro as minhas grossas estruturas para "todas as coisas cujos valores podem ser disputados à distância, porque elas, sim, servem para poesia"[374].

O que parecia caos, ganhou cara de festa e pintura de composição. As crianças pintaram o sete, o 1, o zero, o poema, a parede, o muro, o nada, o tudo que queriam e o que não queriam. Brincaram com a terra. A sua. As histórias foram nossas companheiras. Debaixo das mesas que viraram casas eu vi medo tremendo de medo debaixo da cama de uma outra casa com a lâmpada da criatividade. Vi crianças construindo barquinhos e fazendo pousos em piscinas de bolinha. A lua até veio para brilhar para sempre e aprendemos a pular corda e colorir arco-íris, o da amizade. Eu vi listas de possibilidades com as marcas da liberdade ganharem rasos e profundos voos, cheios de andorinhas e poemas criando novas rotas desejadas e desenhadas *com/por* crianças que falam, sentem, são, desejam e sabem que a felicidade está no agora e no saber que pode ser do jeito que for. Assim seja!

Se você pode acreditar nesta história inventada? Não sei! Só sei que o "poeta conheceu os jardins do Éden"[375] e com a voz nos tocou, tateou, abraçou, acariciou...

Nós escutamos! As capas e chaves estão na porta.

Referências

ALVES, R. **Escutatória.** In: O amor que acende a lua. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 65.

ANDRADE, C. D. D.; FERRAZ, P. E. **Alguma Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 65.

BARROS, M. **Matéria de Poesia**. In: Matéria de Poesia. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BEAH, I. B. **O Brilho do amanhã.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CELSO., S. **Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias. In Cap. 15:** Contar Histórias, uma arte maior. 3ª. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012, p. 141.

CERQUEIRA, T. C. S. C. (Org.). **(Com)Textos em Escuta Sensível.** Brasília**.** Thesaurus, 2011.

[374] Barros. Idem, p.11.

[375] Barão Vermelho. O poeta está vivo. https://www.youtube.com/watch?v=4-VWd6zTKBM

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 15.

_____. **Educador educa a dor.** 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 33.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 71.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. O. (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 29.

RODRIGUES, A. **Minha vó botou um ovo. Crônicas.** Brasília: Thesaurus, 2007. Não paginado.