

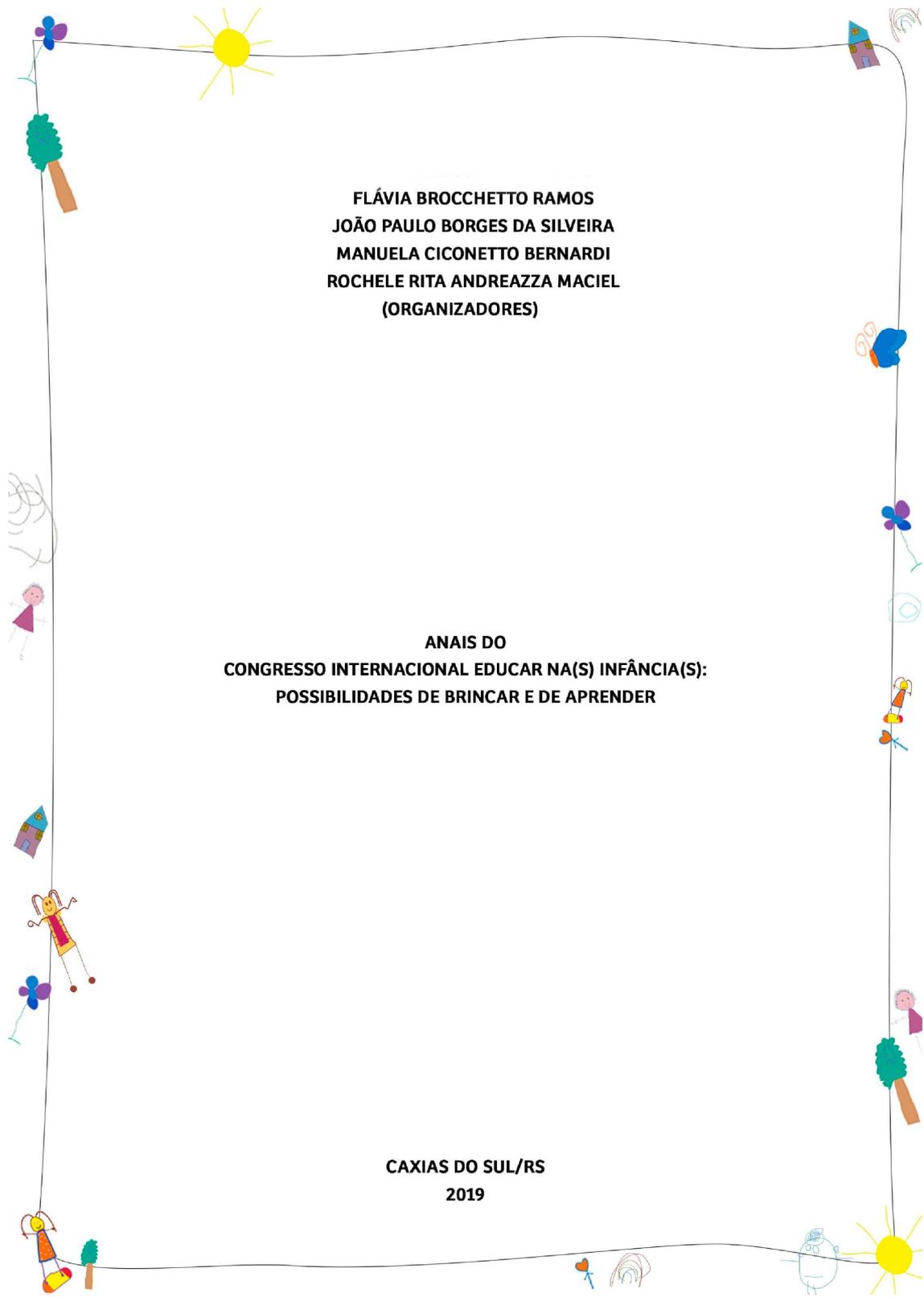
Flávia Brocchetto Ramos
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Rochele Rita Andrezza Maciel
Organizadores



Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s)

possibilidades de brincar e de aprender





**FLÁVIA BROCCHETTO RAMOS
JOÃO PAULO BORGES DA SILVEIRA
MANUELA CICONETTO BERNARDI
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL
(ORGANIZADORES)**

**ANAIS DO
CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR NA(S) INFÂNCIA(S):
POSSIBILIDADES DE BRINCAR E DE APRENDER**

**CAXIAS DO SUL/RS
2019**



Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s)

COORDENAÇÃO GERAL

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL (UCS)

APOIO A COORDENAÇÃO

FLÁVIA BROCCHETTO RAMOS (UCS)

CLAUDIA PANIZZOLO (UNIFESP)

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA (UFRGS)

COMISSÃO ORGANIZADORA

CARLA SASSET (UCS)

CAROLINE KLOSS (UCS)

CLAINES KREMER (UFRGS)

CHRISTINE WELTER PEREIRA (SINPRÉ)

CRISTIAN GIACOMONI (UCS)

FLÁVIA FERNANDA COSTA (UCS)

GEORGIA FERREIRA (UCS)

GISELE BELUSSO (UCS)

JAIME FARIAS DRESCH (UNIPLAC)

MANUELA CICONETTO BERNARDI (UCS)

TACIANA ZANOLLA (UCS)

TERCIANE LUCHESE (UCS)

VANESSA DA SILVA ROCHA DE QUADROS SPAT (UFRGS)



COMISSÃO CIENTÍFICA

ÂNGELA COGO FRONCKOWIAK (UNISC)

CELIA ABICALIL BELMIRO (UFMG)

CYNTIA GIOTTO (UNESP)

CLAINES KREMER (UFRGS)

CRISTIANE BACKES WELTER (UCS)

FLÁVIA FERNANDA COSTA (UCS)

JAIME FARIAS DRESCH (UNIPLAC)

MARLI TASCA MARANGONI (UCS)

NIQUELI STRECK MACHADO (UFRGS E UNIVATES)

RAQUEL MACIEL LOPES (UNIPLAC)

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (UNESP)

SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER (UNISC)

SIMONE SELBACH (UCS)

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL (UCS)

VANICE DOS SANTOS (UNIPLAC)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

**ANAIS DO
CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR NA(S)
INFÂNCIA(S):
POSSIBILIDADES DE BRINCAR E DE APRENDER**

Flávia Brocchetto Ramos
João Paulo Borges da Silveira
Manuela Ciconetto Bernardi
Rochele Rita Andreazza Maciel
(organizadores)



© dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C749a Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) : possibilidades de aprender e de brincar (1.: 2019 agosto 15-18 : Caxias do Sul, RS)
Anais do Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) [recurso eletrônico] : possibilidades de brincar e aprender / org. Flávia Brocchetto Ramos... [et al.]. – Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2019.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-987-7

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação – Congressos. 2. Educação de crianças. 3. Política pública. I. Ramos, Flávia Brocchetto. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Congressos	37(062.552)
2. Educação de crianças	373.2
3. Política pública	304.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Fernanda Silveira da Silveira – CRB 10/2334

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

GRUPOS DE TRABALHO

GT 1 – HISTÓRIA E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA(S)9

GT 2 – PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS E A(S) INFÂNCIA(S) 23

GT 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S) 134

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS159

PÔSTERES266



Apresentação

O *Congresso Internacional sobre Educar na(s) Infância(s): possibilidades de aprender e de brincar* é um evento promovido e organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), em parceria com demais programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNIFESP, UFRGS e UNIPLAC, cursos de graduação e convênios com empresas privadas.

O Congresso Internacional ocorreu entre os dias 15 e 18 de agosto de 2019, no *campus*-sede da Universidade de Caxias do Sul. O evento discutiu questões acerca da(s) infância(s), mais especificamente o período de 0 a 5 anos, sob três eixos: história e concepção de infância(s), práticas educativas cotidianas e a(s) infância(s) e políticas públicas para a(s) infância(s).

Esses temas possibilitaram diálogos intensos e contínuos, visando à produção de conhecimentos diante do cenário em que se encontra a educação de crianças pequenas no Brasil. Nesse sentido, o PPGEdu-UCS promoveu momentos de aprofundamento teórico-prático sobre os assuntos relacionados às crianças, contemplando projetos de pesquisa, experiências realizadas no cotidiano de ambientes escolares e não escolares, bem como vivências escolares e acadêmicas, de modo a contribuir com novas perspectivas sobre essas temáticas, reunindo professores e pesquisadores de vários estados brasileiros e da Itália.

O Congresso Internacional consolida um espaço de experiências formativas, a fim de contribuir para o intercâmbio técnico-científico, ao apresentar e discutir propostas inovadoras para o desenvolvimento das políticas públicas, possibilitando novas pesquisas sobre a(s) infâncias(s). Os resumos publicados neste *e-book* apresentam reflexões relevantes sobre educar na(s) infância(s). Desejamos aos pesquisadores, professores e alunos boa leitura aos diferentes modos de dizer, de pensar e fazer educação de crianças pequenas, assim ressignificando novos tempos e espaços para educar e aprender.

E, por fim, agradecer a presença e a participação no evento!

Profa. Dra. Rochele R. Andrezza Maciel
Coordenação geral

Carla Beatris Valentini
Coordenadora do PPGEdu-UCS



GRUPO DE TRABALHO 1
HISTÓRIA E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA(S)



AS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NA CIDADE DE SÃO PAULO (1935-1950)

Juliana dos Santos Camaru¹

Na virada do século XX, a cidade de São Paulo passou por grandes transformações urbanas. O crescimento demográfico e a intensificação do processo de industrialização podem ser compreendidos como fatores importantes na constituição de São Paulo como metrópole. A cidade crescia, migrantes e imigrantes chegavam em busca de oportunidades ou melhores condições de vida. Esse crescimento também promoveu visível quadro de desigualdade social. Um breve histórico desse atendimento frente às demandas nacionais revela que a necessidade de se atender a crianças pequenas em ambientes não familiares constituiu-se pela forte presença da pobreza, da marginalidade social, da criança nascida de união considerada ilegítima ou da situação da criança abandonada. No Brasil, a proteção inicial à criança desamparada foi realizada pelo Estado e pela Igreja até aproximadamente metade do século XIX. A atuação de ambos ocorreu no controle legal, jurídico e por meio dos apoios financeiros esporádicos. Com um desempenho mais direto estava a sociedade civil, que “compadeceu-se e preocupou-se” com a sorte da criança desvalida e sem família. (MARCÍLIO, 1998, p. 132). A compreensão dessas mudanças e suas implicações nas propostas das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo, no período de 1935 a 1950, é o que justifica a escolha pelo tema desta pesquisa. Tem-se por objetivo compreender as razões que demandaram determinadas propostas/decisões das autoridades públicas sobre a organização das instituições de atendimento, por meio de revisão bibliográfica sobre o contexto histórico em que ocorreu esse serviço, destacando os fatores nele intervenientes, especialmente no que se refere às propostas elaboradas no município, compreendendo o período da criação do Parque Infantil em 1935 até as primeiras creches ligadas ao Poder Público municipal, que datam da década de 1950, cuja origem estava no estabelecimento dos primeiros convênios entre a Prefeitura Municipal de São

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/EFLCH) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História (GEPICH), coordenado pela Professora Doutora Claudia Panizzolo. *E-mail* para contato: santoscamaru@yahoo.com.br

Paulo e entidades beneficentes. Como procedimentos metodológicos foram analisados documentos legais e normativos, referentes ao período, disponibilizados no portal da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo: Acervo da Memória Técnica Documental e no portal da Fundação Carlos Chagas: Acervo da História da Educação e da Infância. Foram utilizados como fontes os documentos históricos elaborados pelos órgãos administrativos vinculados às instituições de atendimento à criança nesse período e o ordenamento legal de atendimento à criança de 0 a 6 anos. Nesta pesquisa, utilizou-se para análise as categorias: creches, currículo, cuidar e educar, que foram emergindo ao longo da pesquisa, na medida em que as fontes eram levantadas, coletadas e selecionadas. Os resultados parciais da pesquisa indicam a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção, que podem ser discutidas quanto às condições para o desenvolvimento infantil que defendem. Espera-se, assim, contribuir com um estudo que vise a aperfeiçoar a ação da creche como instituição onde as crianças vivem, convivem, exploram e crescem, adquirindo assim elementos para participar da vida em uma sociedade complexa. Essa análise possibilitou o esclarecimento das consequências para a qualidade das instituições, no sentido de verificar quais foram as ações da Prefeitura do Município de São Paulo para não cumprir o princípio legal de incorporar as creches ao sistema educacional, intensificando o lançamento dos chamados *programas alternativos* de atendimento. As formas alternativas de atendimento deram-se por meio do aluguel de imóveis, auxílio financeiro a entidades sociais para a construção dos equipamentos; fornecimento de materiais para a construção de entidades sociais; mutirão, cessão em comodato de área municipal, bem como investigar as propostas de atendimento das crianças das camadas populares e como esse atendimento foi concebido, investigando se ao se propor a criação de instituições destinadas às camadas populares com menos recursos, pensou-se em uma educação pobre para os pobres. Isto significa compreender em qual sentido as propostas e as programas de atendimento à criança fizeram uso do termo *assistencialismo*. Assim, caberá a análise de como o termo *assistencialismo* foi concebido nas propostas e nos programas, se com o sentido de favor, contrapondo-se a direito, colocando aquele que é assistido em posição de dependência e débito, em relação ao que o assiste, ou com o sentido de

direito. Para Kuhlmann Junior (2015), as concepções vigentes de educação fazem pensar que existe uma concepção superior de atendimento das crianças pequenas; afastam da reflexão de que essas instituições “carregam em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, que já representa uma concepção educacional”. (p. 166). Kuhlmann Junior (2000, p. 8) observa que “embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram”. Surgem para as crianças pobres, filhas de mães de boa conduta, que trabalham fora e recebem até dois salários-mínimos, as creches, casulos, berçários em empresas privadas, o prezinho, escolas maternais, creches domiciliares, creches comunitárias, entre outras denominações, as quais não eram geridas diretamente pelo Estado, que teria por função repassar recursos para as entidades. Essa análise demonstra a organização de instituições de diferentes estruturas e formas de manutenção em seu trabalho junto às crianças, ou seja, diferentes propostas de atendimento traçadas quanto às crianças atendidas: pobres e filhos dos operários atendidos de acordo com a emergência de suas necessidades e filhos da elite social, atendimento nas instituições com ênfase pedagógica, por exemplo, no Jardim da Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal do Estado consolidou-se na cidade de São Paulo, sobretudo para garantir o modelo ideal ao cultivo da infância paulista.

Referências

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo, SP: Hucitec, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-19, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

MEDICALIZAÇÃO, SOLIDÃO E O ESVAZIAMENTO DO SENTIDO DA INFÂNCIA

Raquel Furtado Conte¹

O presente trabalho é um relato de experiência da disciplina de Psicodiagnóstico, realizada pelos alunos matriculados no curso de Psicologia. Através de dois estudos de casos, são problematizadas as questões sobre o endereçamento às crianças de uma patologia, advindo dos pais e das escolas e, por outro lado, os sentimentos de solidão e esvaziamento do sentido da família na vida da criança. O problema para a redação deste trabalho partiu do seguinte questionamento: “Quais são as situações da infância que podem ser reveladas pelas crianças, após a identificação das queixas trazidas pelos pais/responsáveis e outros informantes?” O objetivo deste estudo foi o de refletir e debater sobre os possíveis sentimentos e as situações trazidas pelas crianças em psicoterapia, a fim de relacionar as queixas e as patologizações operadas pela cultura. Nesse sentido, o trabalho está alinhado ao tema história e concepção da infância, uma vez que a forma de compreender e identificar o sofrimento, nesse período do desenvolvimento, exige uma reflexão sobre os processos culturais e sócio-históricos envolvidos nas práticas educativas e nas relações afetivas. As abordagens teóricas utilizadas foram as contribuições de diferentes áreas do conhecimento em relação ao tema escolhido, como a Sociologia, a História e a Psicanálise, a fim de contextualizar a infância e sua patologização, com os seguintes conceitos: história da infância, infância na contemporaneidade, medicalização da infância e relações objetais pelo viés da psicanálise. O método utilizado foi o delineamento qualitativo, descritivo e interpretativo. (MINAYO, 2010). Inicialmente, foram realizadas pesquisas de artigos no Banco de Dados da *SciELO* e *Pepsic* com os descritores: história da infância, infância e contemporaneidade, patologização da infância, medicalização na infância, relações objetais e infância, no período de 2014 a 2019. Além disso, foram utilizados livros de autores clássicos, como, por exemplo: Ariès (1981), Winnicott (1983) e Dolto (1961/2007). A partir da leitura exploratória, foram selecionados os artigos e textos que estavam de acordo com os

¹ Professora no curso de Psicologia, na Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Diversidade e Inclusão Social. *E-mail*: rfconte@ucs.br

objetivos do trabalho, os quais foram sistematizados numa ficha catalográfica. Posteriormente, utilizaram-se como fonte dois estudos de casos debatidos e supervisionados. A análise dos dados baseou-se na análise temática de Minayo (2010), construindo-se assim categorias mistas sobre os temas explorados, seguida do emparelhamento teórico, de acordo com o objetivo deste estudo. As categorias elencadas ficaram assim definidas: a) a queixa dos outros e a intolerância com a infância; b) a solidão na infância e o esvaziamento da noção de família.

Os resultados da primeira categoria apontaram para a discussão acerca da intolerância e opressão dos pais/responsáveis e educadores, associados a uma cultura que oprime e padroniza um comportamento de passividade e de assujeitamento ao outro, como controle das inoperâncias entre o adulto e a infância. Queixas advindas dos pais, professores, assim como encaminhamentos médicos com medicações já adicionadas ao seu cérebro, em pleno desenvolvimento, permitiram a identificação de que as crianças precisam adequar-se, regular seus comportamentos de acordo com os desejos e as expectativas de todos que as rodeiam. Ambas as crianças que se apresentaram para a avaliação psicológica apresentaram dificuldades de alfabetização, sendo atendidas quando já estavam com 10 anos. Uma das crianças morava com a madrasta e seu pai, enquanto outra vivia apenas com a mãe. Os relatos apresentados pelos pais tinham um discurso em comum: o descontentamento com o rendimento escolar. Além disso, uma das mães relatava que seu filho não ia à escola, pois ficava muitas vezes junto a um papeleiro que transitava em seu bairro. O relato de momentos de brincadeiras entre os pais e a criança eram ausentes, assim como ficou evidente que as crianças ficavam encarregadas das tarefas do lar. Diante das queixas escolares, os pais buscaram ajuda para entender qual o diagnóstico de seu filho. De acordo com Ariès (1981), a infância sempre foi perpassada por vários séculos, porém, de acordo com o momento histórico e social, ela sempre se apresentou em diferentes concepções. Atualmente, resultante de um processo industrial e mercantilista, a indústria farmacêutica adentra os lares as mídias, como promessas de felicidade, bem-estar e alta *performance*. Dessa forma, a medicação pode estimular pais e educadores a recorrerem a métodos externos, como forma de aliviar suas impossibilidades diante da criança. Conforme afirma Kamers (2013), a medicalização na infância pode ser compreendida como uma intervenção médico-disciplinar.

Dessa forma, a insuficiência da intervenção parental, da escola e a inoperância da vigilância do Estado suprem as vulnerabilidades da condição infantil, mortificando a vida criativa, sua insistência de criar laços e vulgariza os destinos possíveis do desejo de desejar.

Os resultados da segunda categoria possibilitaram refletir acerca do sentimento de solidão mortífera das crianças, a partir de uma vivência empobrecida com seu meio familiar e escolar, incluindo as relações sociais e afetivas presentes nessas instituições. A partir dos relatos dos pais, observou-se que as crianças chegam desacompanhadas à escola, sendo que uma delas se perde, com frequência, pelo caminho. Além disso, apareceu no discurso dos pais e das crianças o sentimento de ausência de uma companhia viva com a qual ela possa brincar em casa ou na vizinhança. Dessa forma, é necessário refletir sobre os espaços públicos e privados que se esvaziam na infância, quando deixam de ser promotores do desenvolvimento. Dolto (1961/2007) descreve com precisão a solidão criadora e o sentimento nocivo e mortífero. A primeira se revelaria como amiga inestimável, enquanto a segunda, inimiga mortal. As bases para um encontro amigável consigo mesmo são definidas por Winnicott (1983) na relação precoce com uma mãe/cuidadora, que pode oferecer ao bebê uma confiança num ambiente seguro e benigno. Para o autor, a capacidade de estar só, na presença de alguém significativo na infância, pode ser um preditor para o alcance da maturidade emocional de estar só na idade adulta. Para além disso, Winnicott afirma que o estar só significa eu sou só, sentimento de individuação nem sempre alcançado.

No que tange às queixas e aos relatos dos pais em relação aos seus filhos, em nossa experiência de avaliação psicológica, procuramos realizar uma entrevista familiar, para que todos os membros da família possam interagir e demonstrar o seu funcionamento: seus papéis, funções, relações afetivas, comunicação, dentre outros aspectos que possam ser identificados. É interessante ressaltar que, nas entrevistas familiares com as crianças deste estudo, os pais não sabiam como brincar com seus filhos. Foram oferecidas diversas opções de instrumentos como jogos, brinquedos estruturados, folhas e materiais escolares. Os pais e as crianças tiveram dificuldade em criar uma maneira de ocupar seu tempo na sessão. A irritação perante as dificuldades de seus filhos, na elaboração

de uma atividade, ficara evidente, assim como os xingamentos eram comuns contra a criança.

Nas visitas às escolas, percebemos que os professores consideram o desempenho da criança comparando-a a um padrão da turma, relatando dificuldades principalmente para lidar com comportamentos desafiadores e opositivos da criança. Nesses casos, a recusa da criança em aceitar as tarefas solicitadas é motivo de punição e recriminação. Os professores se queixam de que não conseguem ajudar as crianças com dificuldades, pois eles têm muitos alunos na turma e cada um tem necessidades diferentes.

Retomando os conceitos de solidão como mortífera, foi possível identificar que os pais, professores e crianças, ao se depararem com situações inusitadas, contrárias à cultura e aos padrões das normas, ficam impossibilitados de criar saídas inovadoras que despertem para algo novo dentro do contexto interpessoal.

Além disso, conforme exposto anteriormente, a criança, ao desprender-se de seus primeiros objetos de amor, está em condições de compreender a si própria como um EU e de articular novos vínculos com outras pessoas. Nesse sentido, a medicalização na infância parece estar atrelada à função de tamponar a impossibilidade de criar vínculos num mundo em que se terceirizou a educação, o amor, a atenção a outros meios e outras instituições. Esses meios: digitais, sociais, institucionalizados ou não, parecem desobrigar os pais e educadores a apresentarem-se como companhia viva para as crianças.

Compreende-se, portanto, que a impossibilidade de a criança vivenciar o sentimento da solidão criadora é perpassada pela cultura e pelas relações esvaziadas de afeto que ela encontra em seu lar, em seus pares e com seus professores. A medicalização surge como forma de encobrir os vazios existenciais, imbuídos num senso de pertencimento a uma cultura do imperativo categórico da lei do menor esforço. O aparelho de pensar dessas crianças encontram-se de certa forma inoperante, uma vez que é a partir da relação com o outro que é possível tornar-se um sujeito pensante, individuado e desejante.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DOLTO, F. Situação atual da família. In: DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 153-165, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WINNICOTT, D. W. Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise. *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

A INFÂNCIA INSTITUCIONALIZADA NO MARANHÃO OITOCENTISTA: DISCIPLINAR CORPOS PARA UMA SOCIEDADE CIVILIZADA

Rosyane de Moraes Martins Dutra¹

Na história da infância brasileira, percebemos um percurso com discursos e práticas voltados à assistência, à proteção e aos cuidados das crianças que, mediante pesquisas e estudos realizados, revelaram sentidos adversos. A institucionalização dessas práticas assistencialistas, que sofreram influências europeias, possibilitou compreender as reais intenções desse processo, além da guarda e “educação” das crianças em locais fechados, reclusas das vivências sociais. Desde o século XVI, a organização desses espaços foi suscitada pela Igreja católica, e que, com o passar dos séculos, ampliou seus mecanismos de controle social por meio de ações caritativas. Segmentos marginalizados e excluídos socialmente eram beneficiados com essas práticas religiosas que, em acordos com o Estado, garantiam o “equilíbrio” social e o respeito à moralidade. Na época do Brasil Colônia a Império, foram poucas as crianças assistidas por instituições, sendo a maioria entregue na porta das casas de famílias ou mortas por falta de cuidados. Segundo a autora Marcilio (1998), as primeiras instituições que protegiam a infância pobre e abandonada utilizaram o sistema da *Roda dos Expostos*,² destinado a receber os bebês, recém-nascidos, que depois iriam para as Casas destinadas a proteger os bebês até completarem 3 anos de idade. Criados por amas de leite, muitas mercenárias, as crianças eram expostas a qualquer violência física e verbal, o que muitas vezes as levaram à morte. Essas crianças eram abandonadas por mulheres vítimas de estupros, mulheres da sociedade burguesa, na omissão às suas infidelidades, mulheres pobres ou mães-escravas, que se relacionaram com homens da sociedade burguesa, e que não podiam criar

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/*Campus* Guarulhos. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Infância e Brincadeiras Maranhenses/UFMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação: sujeitos, objetos e práticas/UNIFESP. *E-mail*: rosyane.martins@gmail.com

² A *roda*, “aparelho no formato de um cilindro e incrustada no muro dos asilos” e das igrejas (RIZZINI, 1993, p. 11), obedecia a múltiplas necessidades. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados.

seus filhos, por preconceitos e pelo *pecado cometido*.³ As Casas de Expostos, portanto, passam a funcionar em várias províncias brasileiras, com a finalidade de reduzir um problema social grave na época: o infanticídio. Entre os anos de 1849 e 1889, 80% das crianças pobres e desvalidas foram deixadas nas *Rodas de Expostos*. Depois de recolhidas, as meninas eram mantidas nas Casas, para adoções e/ou cuidados das amas de leite, e os meninos encaminhados para a educação profissional. Eram urbanas e funcionavam de forma precária, pois as Misericórdias já não conseguiam manter financeiramente o número alto de bebês recolhidos. (FREITAS, 2016). No Maranhão, as Casas de Expostos em São Luís (as fontes datam o ano de 1829 como o ano de surgimento dessas instituições) também foram administradas pela Irmandade da Misericórdia. A Igreja de São José e São Pantaleão⁴ foi uma das instituições religiosas anexa à irmandade que recolhia as crianças abandonadas e pensionistas.⁵ Segundo projeto de Lei do dia 21 de junho de 1827, “a Assembléia Geral Legislativa do Império do Brasil decreta: 1º Criar-se-á na capital do Maranhão uma casa, onde se recebam e sustentem e façam educar à custa da nação os meninos expostos de um e outro sexo”. (MARQUES, 2008). Portanto, a Caridade empreendida pela Igreja recebia recursos da elite maranhense e do Estado, o que proporcionou o surgimento das instituições de assistência à infância. O Maranhão, que sempre transpunha os discursos da elite intelectual do Sudeste, passa a assumir também o caráter filantrópico de assistência apoiados nos discursos e nas ações sociais higienistas e eugenistas.⁶ Portanto, como objetivo geral, a pesquisa em andamento pretende analisar o contexto das instituições de assistência à infância abandonada, nas Casas dos Expostos em São Luís – MA, buscando compreender o recolhimento e a organização educacional desses espaços. Nesta investigação, recorre-se aos autores da História Cultural, como abordagem teórico-metodológica para análise do contexto e dos sujeitos envolvidos e à História da Educação, da Infância e do Maranhão, para a compreensão dos conceitos e para elucidação das interpretações

³ Levar o bebê para a *roda* era recomendado pela Igreja, para o alcance da salvação para a mulher que o abandonava. (MARCILIO, 1998).

⁴ A existência de um livro de tomo, nos arquivos da Igreja, revela o funcionamento de uma roda dos expostos nos anos de 1891 a 1940 nessa instituição.

⁵ Estas contribuía com algum valor para a instituição.

⁶ Segundo Freyre (2003), marcas dessas seleções se revelam em toda a história do Brasil, em afirmativas como “gente doente e mal nutrida [...] de novo se formariam os mesmos proletariados” (p. 43).

que se manifestavam nos documentos analisados. Destacam-se os autores, Burke (2005), Foucault (1999), Meireles (1960), Marques (1970), Rizzini (1993) e Freitas (2016) como contribuições sócio-históricas importantes para as discussões sobre a temática. Assim, no século XIX, a preocupação com a criança desvalida e abandonada mobilizou por parte dos governos a tomada de medidas preventivas, que viessem a proteger a infância e “aliviar a consciência de uma sociedade envergonhada e ameaçada com a sua presença”. (RIZZINI, 1993, p. 26). Pensar sobre essa criança nos conduziu a refletir sobre o que a sociedade queria exatamente dela: Cuidar de seus problemas higiênicos e protegê-la, ou livrar-se do incômodo dos pequenos doentes e maltrapilhos? Seria uma sociedade em busca de uma solução “salvífica” para perdoar-lhe todos os males cometidos com os pobres e rejeitados da sociedade, e que teve na Igreja a saída para seus problemas sociais, apoiando as ações de caridade. As instituições religiosas,⁷ portanto, assumiram, em acordo com o Estado, o trabalho de cuidado às crianças, pobres e livres.⁸ A cidade de São Luís, da Província do Maranhão, neste século vivia intensamente mudanças sociais, significativas para a história do povo, como a Balaiada (1838-1841), a grande produção e exportação do algodão (1860) e importantes representações maranhenses da intelectualidade brasileira, o que lhe rendeu o título de *Atenas Brasileira* e a arquitetura reconhecida hoje como patrimônio histórico, da Praia Grande. (MEIRELES, 1960). Com a ascensão, vieram também as doenças, as batalhas e os conflitos sociais e políticos, situações que possibilitaram a administração pública repensar o espaço urbano e geográfico e se preocupar com a assistência populacional. A intenção, portanto, era difundir a boa moral e a conduta em conformidade aos preceitos de civilidade. Livrar os meninos e as meninas do pecado presente nas ruas da cidade e garantir-lhes um futuro na sociedade rica era a pedagogia central dessas instituições, que conforme Foucault (1999, p. 114), “trata-se de uma inclusão por exclusão”. O controle da vida e do corpo das crianças, sob o pretexto da purificação da alma, que deveria ser iniciado

⁷ A aparição das confrarias de caridade, no século XII, iniciou a fase caritativa na Igreja, com os socorros mútuos prestados entre as sociedades para a realização das obras de Misericórdia. Mas de todas, a maior delas, a confraria da caridade da Piedade, instalada em Lisboa em 1498, por obras do Frei Miguel de Contreras, confessor da Rainha D. Leonor de Lancastre, foi responsável pela criação da Irmandade da Misericórdia, que se envolveu com a maior assistência aos abandonados na História da humanidade. (FREITAS, 2016).

⁸ Crianças indígenas e alforriadas tinham direito à prestação desse serviço.

o mais cedo possível, para que o quanto antes mão de obra barata estaria à disposição do mercado maranhense. A pesquisa documental se dará em um percurso de análise minuciosa das fontes primárias e secundárias, buscando compreender o cotidiano do sistema de *Roda dos Expostos* em São Luís, identificando antagonismos nas práticas institucionais presentes em regras e normas. Temos uma série de registros, importantes para a análise, como: Documentos Oficiais da Província (1835-1850) entre relatórios, decretos e leis, Documentos da Arquidiocese de São Luís, Documentos da Santa Casa de Misericórdia (relatórios, ofícios, mapas estatísticos, etc.), *livro de tomo* da Igreja de São Pantaleão, artigos de jornais da época, dentre outros. Espera-se com os resultados contribuir com a pesquisa sobre Infância no Maranhão, numa abordagem historiográfica, pois ainda são poucas as produções científicas sobre o século XIX e as instituições de Educação Infantil.

Referências

- BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- MARCILIO, M. L. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARQUES, C. A. **Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão.** 3. ed. São Luís: AML, 1970.
- MEIRELES, M. M. **História do Maranhão.** Rio de Janeiro: Serviço de Documentação da DASP, 1960.
- RIZZINI, I. **História da assistência no Brasil: uma análise de sua construção.** Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

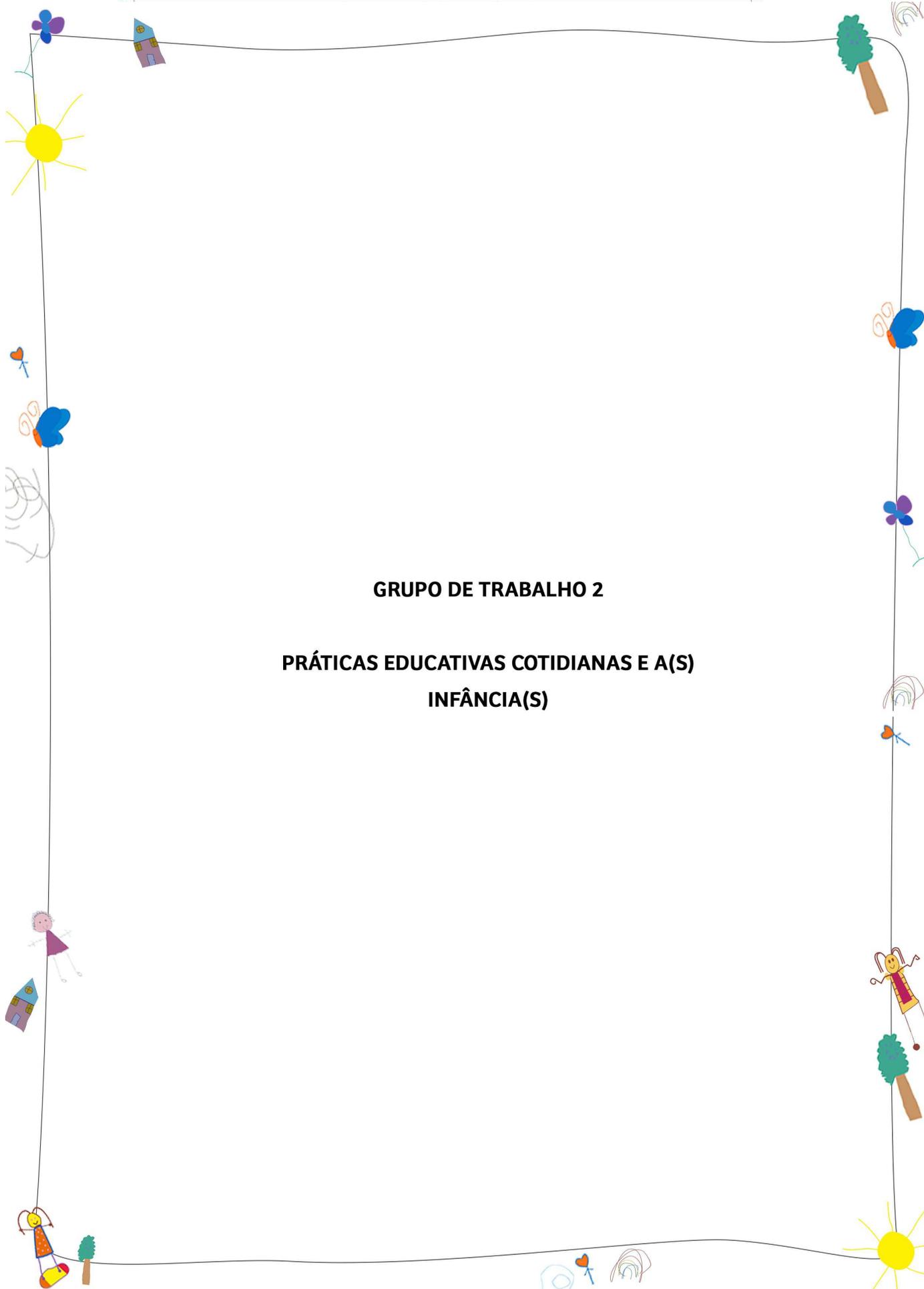


MEMÓRIAS DE UMA REDE: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA NA DÉCADA DE 1970

Elisméia Ferreira Dias Sousa¹

Apresentam-se, nesta comunicação, resultados parciais de pesquisa de Mestrado em Educação, vinculada ao “Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH”, coordenado pela Prof^a Dr^a Claudia Panizzolo. Com o objetivo de contribuir para a produção de uma história da infância, a partir da exploração de documentos oficiais da Prefeitura de São Paulo, focalizam-se as propostas curriculares da década de 1970, a fim de compreender as concepções pedagógicas presentes nesses documentos, bem como o seu processo de implantação na rede municipal de ensino. Os documentos selecionados como *corpus* de análise foram: *Programa de Atividades*, do ano de 1971; *Plano de Atividades*, de 1972 e o *Currículo Pré-Escolar*, datado de 1974, mediante abordagem histórico-social centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e constituição das fontes documentais. O exame desses documentos tem permitido constatar, dentre outros, os seguintes aspectos: a implementação desses currículos norteou a transição dos *Parques Infantis* para as *Escolas Municipais de Educação Infantil* (EMEI), bem como o trabalho pedagógico dessas instituições até o ano de 1981, quando publicou-se um novo referencial curricular. Além disso, evidenciou-se que, o *Programa de Atividades* (1971) e o *Programa de Atividades* (1972) foram inspirados nos estudos introdutórios da Psicologia Infantil, baseados na Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget e suas contribuições para o campo educacional. O *Currículo Pré-Escolar* (1974) considera os escritos de Patto (1973) retomando a discussão sobre o fracasso escolar no ensino primário iniciada anteriormente e apresentando como justificativa a privação cultural das crianças, bem como a importância de uma educação preparatória para compensar esse atraso no desenvolvimento.

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).



GRUPO DE TRABALHO 2

**PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS E A(S)
INFÂNCIA(S)**



PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS E A(S) INFÂNCIA(S)

Adelita da Silva Boeno¹
Luciana de Fátima Pires Puerari²

Este escrito é resultado de estudo sobre as práticas pedagógicas que autores como: Paulo Freire (2005), Beatriz Ilari (2013), Daniel Goleman (1995) propõem em suas reflexões além de outras fontes *online*, como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e artigo de Sonia Regina Rocha Rodrigues. O processo deste trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica, através de leituras e momentos de reflexão tratando das práticas pedagógicas e o ensino da música na infância, em conformidade com o tema do GT2: As práticas educativas cotidianas e a(s) infância(s). Ao longo do estudo observou-se que para que ocorra interação entre educador e educando, educandos e a realidade em que estão inseridos, a mediação é o elo importante entre os sujeitos da ação, enquanto as práticas pedagógicas são fatores que contribuem para que as aprendizagens aconteçam de modo mais significativo. Com isso, entende-se que quando os professores se colocam no papel de mediadores, assumindo uma postura reflexiva e problematizadora, ampliam as possibilidades de aprendizagens entre os sujeitos, assim como o ensino da música que perpassa pela realidade e cultura das crianças, como forma de garantir os direitos de aprendizagem na infância, embasando-se no que dizem autores e documentos que enfatizam os saberes necessários na mediação das aprendizagens, utilizando-se de práticas pedagógicas, ensino da música e valorização da infância, com a intenção de formar cidadãos autônomos, críticos, éticos e humanos, capazes de serem protagonistas de suas realidades e culturas. Destaca-se a importância de se buscar estratégias que possam proporcionar experiências significativas, que perpassam pelas emoções das crianças desde a infância, conectando as aprendizagens com aspectos que garantam melhor condição de vida na sociedade, possibilitando maior reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciadas em consonância com as culturas, histórias e realidades diversas, como estratégias importantes para trabalhar a mediação na infância. Para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática

¹ Mestranda em Educação PPGE/UNIPLAC- Lages – SC. *E-mail:* profeadeboeno@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação PPGE/UNIPLAC- Lages – SC. *E-mail:* lucianapirespuerari@gmail.com

pedagógica dos professores de Educação Infantil, frente ao contexto educacional, é imprescindível que as diferentes aprendizagens, emoções e experiências vivenciadas possam ser valorizadas e expressadas de variadas formas. O ser humano é capaz de experimentar diversas e complexas emoções inerentes às relações humanas que, nas práticas pedagógicas, são consideradas resultados de inúmeros contextos sociais, físicos, espirituais, ambientais, escolares, entre outros. Práticas pedagógicas para os dias atuais são grandes desafios, tendo em vista as constantes mudanças tecnológicas e sociais que implicam novos conhecimentos e exigência de novos saberes. A prática problematizadora é crítica, parte do caráter histórico e da historicidade dos homens; os reconhece como seres que estão em processo, seres inacabados, dá autonomia, revoluciona, trabalha o coletivo, promove a conscientização e participação, preocupa-se com a mudança social; possibilita a investigação e ações de desenvolvimento; desmistifica e desvela a realidade, onde os educandos vão desenvolvendo o seu poder de compreensão do mundo, em suas relações com ele, como a realidade, em suas transformações e nos processos diferenciados, estabelecendo uma forma autêntica de pensar e atuar. Os saberes necessários à prática educativa transformadora são embasados na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, que leva o educador a se movimentar, (re)pensar suas práticas, situar as crianças ao meio em que vivem, fazendo com que tenham ciência da realidade que as cerca e possam agir, de forma consciente e crítica. Tanto na produção científica quanto na criação artística, os seres humanos se organizam em grupos. A música é um ponto de partida e, simultaneamente, ponto de encontro entre várias expressões, apresenta uma forte vertente educativa e representa as vivências e as criações em grupos. Desde o nascimento, os bebês são seres sociáveis, capazes de acompanhar e apreciar as execuções festivas de grupos. Pode-se dizer que o processo de aquisição do vocabulário musical é semelhante ao da língua falada, sendo importante propiciar à infância, desde o nascimento, um ambiente musical rico e diversificado que estimule o aprendizado. Através da música presente nas brincadeiras e nas práticas educativas, é possível à criança exteriorizar sentimentos e emoções, integrar-se e relacionar-se com o grupo e a cultura da qual faz parte, além de ampliar as formas de comunicação entre os grupos; além disso, a música possui um potencial de intermediação não verbal entre os integrantes de



um grupo, pois desperta determinadas energias entre elas a emocional. Um sistema é uma totalidade organizada, em que vários elementos distintos coexistem em interação e em função de um determinado fim. A cultura representa os usos, costumes, valores e as tradições de um povo; por meio desta é possível vivenciar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares fundamentais para a educação foram criados pela UNESCO, também preconizados pela BNCC, nos direitos de aprendizagem, na Lei n. 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música na escola e no livro de Ilari (2013) *Música e educação infantil*. Todo indivíduo faz parte de um determinado lugar, de uma religião ou de um grupo e representa os comportamentos culturais e sociais. As crianças trazem consigo, em seus comportamentos e ações, suas culturas. É fundamental trabalhar e valorizar a bagagem trazida, desenvolvendo outras potencialidades do indivíduo. As aprendizagens, na Educação Infantil, devem ser significativas, passando pela observação, exploração e produção, para que a criança possa experienciar, desde os cuidados básicos até o momento das práticas pedagógicas, de brincar, fantasiar, de ser sujeito das ações, já que aprende-se consigo, com o outro, em contato com o objeto manipulado e com o grupo, seja nas atividades lúdicas, simbólicas ou direcionadas. A música é um dos meios que representa a cultura de um povo ou um grupo, de uma determinada região, pode ser ouvida, trabalhada a letra, musicalidade, os instrumentos e outros aspectos, já que é universal à humanidade e às gerações, possibilitando transcender o espaço e o tempo das manifestações culturais. Já a cultura é transmitida desde o nascimento, envolvendo a criança em seu contexto histórico, além do que a música, assim como as histórias, desenvolve sentimentos internos e externos da criança, trabalhando desde emoções positivas, até sentimentos de frustração, perda, angústia, raiva, entre outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a Educação Infantil como um período fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança de 0 a 5 anos. Elenca seis direitos de aprendizagem primordiais para esta fase: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As crianças precisam vivenciar e refletir a cerca do mundo ao seu redor, aprender estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas; para que isso ocorra é preciso a mediação do professor com provocações e reflexões bem como trabalhar com a música.



Para que a criança aprenda e se desenvolva, a BNCC determina cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, para auxiliar na prática do professor da Educação Infantil. São noções, habilidades, atitudes, valores e afetos, que, no contexto das situações diárias de cuidado ou brincadeiras, auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Esses campos reconhecem tanto a música quanto as brincadeiras de faz de conta, narrativas literárias ou teatrais, dança, experiências com diversas manifestações artísticas, culturais e científicas. Valorizam a escuta ativa, preferências, criação e ampliação do repertório musical, reconhecimento de instrumentos musicais ou objetos sonoros, qualidade do som, apresentações, entre outros, com ênfase nas experiências corporais criadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias.

Com essas experiências, o professor encorajará o aluno a ler, escrever do jeito dele, interpretar, criar suas próprias histórias, escritas e canções, interpretações da musicalidade, utilizando suas práticas cotidianas para tornar suas produções e atuações em aprendizagens significativas. O estudo em questão possibilitou reflexões a respeito das práticas pedagógicas e o ensino da música na infância. Observou-se que as diferentes realidades estão imersas em grandes desafios relacionados às práticas pedagógicas na infância, permitindo reflexões sobre a valorização do ser humano, ressignificando ações e práticas para que haja melhores condições de ensino e aprendizagem na infância. Entende-se que as práticas pedagógicas através da musicalidade possibilitam aprendizagens significativas, mediação de emoções, desenvolvendo a imaginação, a empatia, a sensibilidade, os anseios, as frustrações entre outros sentimentos e situações vivenciadas no contexto da infância. Com esse escrito assegura-se a reflexão de que as práticas pedagógicas possibilitam que educandos e educadores estreitem laços tornando-se seres problematizadores, mais humanizados, mais ativos, com a clareza de que conhecimento se constrói junto e ambos possuem o papel de serem sujeitos de suas aprendizagens e emoções, visto que a aprendizagem tanto dos conhecimentos teóricos quanto práticos é uma via de mão dupla.



Referências

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/educaçãoinfantil.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser INTELIGENTE. 42. ed. Rio de Janeiro: Broockman, 1995.

ILARI, B.; BROOCK, A. (org.). **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RODRIGUES, S. R. R. **A importância da cultura na formação do cidadão**. Disponível em: www.qdivertido.com.br. Acesso em: 18 jul. 2019.

OBRIGATORIEDADE DA CRIANÇA NA ESCOLA: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DESTA CONQUISTA

Carla Sasset Zanette¹

A inquietação de um grupo de professoras* que, imersas na ação de encaminhar e acompanhar *in loco* a inserção de crianças de 4/5 anos à escola, põe à mesa a discussão sobre a obrigatoriedade da escolarização das crianças, expondo fragilidades e potencialidades que excedem os limites legais abarcando marcas na infância.

Com o objetivo de identificar algumas dessas marcas, olhamos para o entorno e escutamos pais, gestores, professores, merendeiros e, principalmente, crianças, para compreender a lei concebida aqui como direito, exponencialmente assegurado e vivenciado e, ao mesmo tempo, questionado.

Nossas incursões em escolas, rotina da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, depara-se com o cansaço, a rotina, a indignação, e também com a esperança, o prazer de pertencer e aprender.

A dualidade acima descrita insere-se no campo do coletivo e, sobretudo, no individual já que, conforme Bernard Charlot, a relação com o saber transpassa ambos.

Nesse sentido, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos defendidos por Bernard Charlot e sua teoria da relação com o saber, na intenção de investigar os sentidos atribuídos à aprendizagem pelas crianças de 4 e 5 anos em idade escolar. Compreender a relação com o saber, no âmbito da pesquisa que origina este texto, pressupõe entender como as crianças em idade obrigatória se relacionam com a escola e com a aprendizagem.

Compreender a educação como um fenômeno complexo pressupõe entender o processo de constituição do ser humano em seus aspectos singulares, sociais e culturais. Consoante Charlot (2013, p. 167), “É pela educação que as relações entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural”.

¹ Professora na Rede Municipal de Caxias do Sul, Secretaria Municipal da Educação, Doutoranda em Educação pela UCS. *E-mail*: czanette@caxias.rs.gov.br. (*Também participam desta reflexão as professoras Fabiana Cemin Silveira e Sônia Inês Ferronato, ambas servidoras municipais lotadas na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul).

Sob esse prisma, a teoria da relação com o saber busca investigar “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. (CHARLOT, 2005, p. 41). Para Charlot (2000, p. 33), o sujeito é um ser constituído de desejos, movido pela necessidade constante de aprender. Nessa perspectiva, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem.

Ao conceber o sujeito como um ser individual e social, o conhecimento do cotidiano infantil toma seu espaço nesta investigação. Charlot (2000, p. 45) entende a importância de existir uma sociologia do sujeito, capaz de investigar a individualidade do sujeito, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

A concepção de homem, segundo Charlot, é definida como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Desse modo, o sujeito, ser singular, educa-se por um movimento interno, que só é possível porque existe um mundo externo, por meio da interação com o outro.

Considerando o processo de educação e de aprendizagem, Charlot apresenta a definição e a distinção de dois conceitos essenciais para o entendimento da teoria relação com o saber: mobilização e motivação. Segundo Charlot (2000, p. 55), o primeiro remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito; já o segundo pressupõe uma ação externa ao sujeito, desencadeada por alguém ou algo. Sendo assim, o autor (2000, p. 55) esclarece que mobilizar para aprendizagem “é pôr recursos em movimento [...], é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”.

Nessa linha de pensamento, para que o sujeito se mobilize, faz-se necessário que ele veja sentido no que está aprendendo, isto é, quando o sujeito se coloca em situação de movimento por móveis que exprimem desejo, sentido, valor. Em outras palavras, o sentido atribuído a um saber conduz a um envolvimento em atividades. Por sua vez, a atividade posta em prática leva ao sentido desse saber. É a atividade concretizada que conduz ao saber.

Com base na abordagem da relação com o saber, indagamo-nos: Afinal, o que as crianças de 4 e 5 anos aprendem no cotidiano escolar da Educação Infantil?

A fim de buscar subsídios para fundamentar essa hipótese, foi solicitado às crianças que respondessem: O que você aprende na escola? Do que você gosta na escola? Do que você não gosta?

As respostas obtidas foram analisadas e interpretadas à luz dos conceitos fundamentados na teoria da relação com o saber, bem como a partir das experiências e das vivências das pesquisadoras.

Ao serem questionadas sobre o que gostam na escola, as crianças afirmam:

– “eu gosto quando mudam as estantes e colocam novidades...” (C1)

– “gosto de brincar e fazer trabalhos. Brinco de cobra-cega e de bola. Trabalhos com letras, desenhos...” (C2)

Conforme observamos, as duas falas apontam escolas e práticas que efetivam diferentes ações pedagógicas. A que se refere a C1 é uma escola de abertura, de descoberta, de fácil acesso a diferentes materiais. A curiosidade e a investigação perpassam o contexto imaginativo e transcendem os limites espaçotemporais do cotidiano escolar. A escola passa a ser o lugar da novidade e da mudança.

Por sua vez, a escola a que faz referência a C2 é a que dirige a brincadeira ou o “trabalhinho”, disponibilizando material, de acordo com a proposta do professor. Neste caso, a brincadeira não representa a ação própria da criança na qual está presente o jogo simbólico que permite transcender os limites do real e da imaginação, da projeção e da elaboração. Provavelmente, na primeira, a criança é protagonista do processo de aprendizagem, enquanto que, na segunda, obedece a rituais da instituição que fatia horários, atividades e acaba por construir uma rotina de homogeneização onde as singularidades tendem a ser negadas.

De mesmo modo, o que é expresso pelas crianças passa a ser endossado pelas famílias de diferentes escolas, quando essas verbalizam: “está na escola há três meses e percebo um grande desenvolvimento: come melhor, é mais comunicativa e esperta. A saúde da minha filha é prioridade para a escola”. “quero desistir da vaga porque a escola não acrescenta nada: é feia, triste, suja...”

São contradições manifestadas por diferentes vozes que exprimem suas relações com a escola e com as aprendizagens construídas. A primeira narrativa revela uma satisfação com a inserção da criança na escola, especialmente, devido às aprendizagens proporcionadas à saúde e à comunicação. Para a família, embora

relate o pouco tempo de permanência da criança na escola, já são perceptíveis os ganhos na formação integral da criança, que qualificam suas potencialidades.

Já a segunda família relata seu sentimento de descontentamento com a escola. A expressão generalizada “a escola não acrescenta nada” retrata a falta de perspectivas da família em relação às aprendizagens possibilitadas no cotidiano escolar. As atribuições à escola “feia, triste e suja” conferem negatividade em relação aos aspectos físico e emocional percebidos pela família.

Dessas colocações, indagamo-nos: O que é uma escola triste? Que observações são percebidas pela família que a caracterizam dessa forma? Será tristeza revelada nos professores, nas crianças, nos funcionários? Será nos espaços, isto é, no ambiente escolar como um todo?

Não temos respostas imediatas para essas perguntas, mas algumas convicções nos orientam a pensar que a escola é um lugar para as crianças serem felizes, para socializarem experiências, compartilharem saberes e, assim, construírem aprendizagens afetivas, emocionais, sociais, cognitivas.

São essas percepções que nos fazem refletir sobre as fragilidades e as potencialidades das crianças na escola, especialmente as que estão em idade obrigatória de 4 e 5 anos. Será que elas estão tendo oportunidades para as brincadeiras, para o lúdico, enfim, para viverem a infância? Ou será que estão nos contextos formais de aprendizagem simplesmente porque estão em idade escolar, portanto devem se adequar à proposta, aos espaços e às propostas curriculares que, não raras vezes, aproximam-se as do Ensino Fundamental?

Entendemos a importância da obrigatoriedade escolar para crianças de 4 e 5 anos, porém ressaltamos a necessidade de ser considerada a infância em sua essência, suas peculiaridades e suas potencialidades. Nesse propósito, retomamos a narrativa da criança que relata gostar da novidade. A concepção trazida pela criança remete-nos à ideia de inovação, de transformação, de movimento. A educação é a soma de todas essas noções quando possibilita aos atores do processo educativo serem ativos na construção do conhecimento. Isso implica compreender que a criança, na escola, precisa atuar como protagonista de sua aprendizagem, criando e recriando novos sentidos para as relações com o saber.

Nesse sentido, a relação das crianças com o saber perpassa as dimensões individuais e sociais com a aprendizagem, na medida em que sentidos são evocados, histórias de vida são resgatadas, emoções e sentimentos são revelados.



As tessituras provocadas neste texto têm o propósito de convidar o leitor a refletir sobre as potencialidades e fragilidades percebidas, no que diz respeito à obrigatoriedade de crianças em idade pré-escolar. Desse modo, muito mais do que lhes garantir o acesso à escola, precisamos lhes preservar o direito de ser criança.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

TRANSFORMANDO REGISTROS DOCENTES EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INFANTIL

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira¹
Maria Ines Corte Vitoria²

34

O presente resumo objetiva apresentar dados teóricos/metodológicos acerca da utilização dos registros docentes como estratégias de documentação pedagógica. A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise documental, de caráter exploratório-descritivo, num cruzamento qualiquanti. Utilizou-se como ferramenta de coleta de dados a plataforma IBICT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A busca mapeou trabalhos produzidos nos últimos quatro anos e utilizou dez trabalhos como *corpus* de análise. As análises, interpretações e significações se fortaleceram com as contribuições dos aportes teóricos: Alarcão (1996), Formosinho (2002), Freire (2011), Nóvoa (2011), Pinazza; Fochi (2018), Rinaldi (2014), Rubizzi (2014), Vecchi (2017) e Zabalza (2004). As categorias emergidas suscitaram dados capazes de definir as múltiplas formas de registros existentes nas práticas dos professores de Educação Infantil, tais como: diário de aula; registro das observações feitas pela coordenadora; registro de áudio e imagens; narrativas do “caderno de memórias” da turma, e do professor. Evidenciaram também a importância das práticas de registro como recurso para a reflexão da ação – individual e coletiva – em momentos como: reuniões formativas, trocas de experiências, estudos, análise de registros, experimentações de escritas na perspectiva de narrativas, objetivando tessituras de reflexões entre pares. A pesquisa elucidou, ainda, a importância dos professores como autores na escolha dos caminhos que irão percorrer na construção de repertórios ampliados de registros, criando diferentes estratégias para transformar o que antes era

¹ PUCRS. Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa de Formação, Políticas e Práticas em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisas Teorias e Práticas na Formação de Educadores (PPGEdu/Escola de Humanidades/PUCRS), Bolsista CAPES/PROEX. *E-mail:* prof.carlasilveira@yahoo.com.br

² PUCRS. Doutora em Educação pela Universidade Santiago de Compostela (USC), Espanha. Pós-Doutorado pela Universidade Santiago de Compostela (USC), Espanha. Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Coordena o Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas na Formação de Educadores (PPGEdu/Escola de Humanidades/PUCRS). *E-mail:* mvitoria@pucrs.br



entendido como somente um “registro”, em ricas “documentações pedagógicas”, capazes de narrar as aprendizagens de adultos e crianças, no contexto da Escola Infantil.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago.2018. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/325136183_Documentacao_Pedagogica_observar_registrar_e_recriar_significados. Acesso em: jul. 2019.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e afetos, entre a sala e o mundo. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: maio 2019.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: Grupo Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

RUBIZZI, L. Documentar o Documentador. *In*: Grupo Reggio Children. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. Il. (Reggio Emilia).

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E LURIA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Roberta Sasset Zanette¹
Taciana Zanolla²

36

A perspectiva de trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil tem sido tema de discussões ao longo dos últimos anos, permeada por práticas que abarcam desde a alfabetização de crianças na pré-escola até uma abordagem voltada apenas ao brincar, sem um trabalho sistemático com a linguagem escrita. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b) trazem definições sobre o tema, pontuando que “sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor”. (BRASIL, 2009a, p. 15-16). O documento destaca que esse processo deve se dar em “atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos” (BRASIL, 2009a, p. 15), e não por meio de trabalho mecânico, centrado na decodificação e desprovido de sentidos.

Além do trabalho com os suportes e gêneros da escrita, o conjunto de práticas com as crianças na creche e pré-escola relaciona-se à sua inserção na cultura. Nesse sentido, estudos de Vygotsky (1989) e Luria (2017) contribuem para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, indicando caminhos para a mediação da aprendizagem na sala de aula. Neste relato, busca-se compreender como ocorre a construção da escrita pela criança, a partir de estudos de Vygotsky (1989) e Luria (2017) sobre a pré-história da linguagem escrita.

Em relação ao processo de apropriação da língua escrita, Vygotsky (1989) considera as brincadeiras de faz de conta, os jogos, os desenhos e rabiscos como momentos iniciais de sua construção – a pré-história da linguagem escrita. Portanto, a ludicidade e os processos simbólicos participam dessa etapa. A esse respeito, Soares (2016, p. 57) afirma: “ao atribuir a objetos a função de signos, a

¹ Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação, bolsista PROSUC/CAPES, Grupo de Pesquisa Observar a escola e suas margens: perspectivas plurais em diálogo (OBSERVA I). *E-mail*: crsasset@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. Mestranda em Educação, bolsista PROSUC/CAPES (Modalidade II), Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. *E-mail*: tacionazanolla@gmail.com

criança constrói sistemas de representação, precursores e facilitadores do sistema de representação que é a língua escrita”.

Segundo Vygotsky (1989), os sistemas de representação construídos pela criança incluem símbolos de primeira ordem, que denotam diretamente objetos ou ações, evoluindo até a construção de simbolismos de segunda ordem, em que um símbolo representa outro; esse é o caso da escrita, que representa a fala: “Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.” (VYGOTSKY, 1989, p. 120).

Para chegar a essa etapa de representação, a criança percorre uma história de desenvolvimento plena de descontinuidades, segundo o autor. A relação entre o gesto e o signo escrito faz parte dessa trajetória, considerando os gestos como “a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”. (VYGOTSKY, 1989, p. 121). O desenho infantil surge como resultado de gestos e movimentos que a criança faz com as mãos, ao utilizar um lápis, por exemplo; evolui para a representação de gestos indicativos e, somente mais tarde, para a representação de seres e objetos. Ao representar por meio de desenho, as crianças desenharam o que conhecem não o que veem. Vygotsky destaca que a criança, inicialmente, desenha de memória; ao desenhar a mãe, por exemplo, ainda que ela esteja diante de si, desenha sem olhá-la.

As crianças também não estão preocupadas com a similaridade completa e exata ao fazer seus desenhos, procurando identificar e designar mais do que representar. Diante disso, consoante o estudioso (1989, p. 127), o desenho representado pela criança é uma manifestação da linguagem gráfica, cuja base é a linguagem verbal. Esse processo de representação envolve abstração, uma vez que esquemas mentais são acionados para comunicar conceitos verbais próprios do desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

Para Vygotsky, os jogos das crianças também constituem uma esfera fundamental ao desenvolvimento da linguagem escrita. Pontua que, para os pequenos, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos, desde que esses objetos permitam sua utilização como brinquedos e a execução de gestos representativos pela criança. Não importa a similaridade entre o elemento com que se brinca e o objeto denotado. Uma trouxa de roupas, por

exemplo, pode ser transformada em um bebê, porque permite que a criança o carregue e embale. Dito de outro modo, os objetos assumem a função indicativa e substitutiva de objetos, os quais passam a ter sentido se somados aos gestos pertinentes ao contexto.

Luria (2017) contribui nos estudos sobre a pré-história da linguagem escrita, identificando estágios percorridos pela criança, nesse período. Para isso, solicitou que crianças de 3 a 6 anos, que ainda não sabiam escrever, lembrassem algumas palavras ou frases que foram ditas, utilizando registros com lápis e papel para auxiliá-las. Ao analisar os registros das crianças, reconheceu diferentes momentos desse processo de desenvolvimento. Inicialmente, as crianças produzem rabiscos que partem da simples imitação da escrita do adulto, sem reflexão sobre o objeto que está sendo registrado. Aos poucos, passam a perceber a escrita enquanto instrumento, aproximando-se do signo; algumas buscam apoio na conexão entre cadeia sonora e escrita para realizar o registro, grafando palavras com rabiscos mais curtos e simples do que os utilizados para as frases; outras, produzem um registro pictórico, com marcas ou desenhos que refletem o conteúdo das palavras.

O pesquisador destaca que a compreensão do signo escrito ocorre ao longo desse processo de construção e pontua a importância de o professor conhecê-lo. Segundo Luria (2017, p. 124), no que diz respeito ao uso dos signos, a compreensão não gera o ato, muito antes, o inverso. Isso significa que a criança, antes de ter compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já realizou muitas tentativas e invenções para desenvolver métodos para sua escrita. Compreender esse processo evolutivo de estágios relacionados ao processo de aquisição da linguagem escrita é fundamental ao professor.

Em relação à aprendizagem da língua escrita, Vygotsky conclui que “o brincar de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”. (1989, p. 131). Luria corrobora esse pressuposto ao afirmar que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. (2017, p. 143). Vygotsky afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser plena de significado para a criança, “relevante à vida” (1989, p. 133), ensinada de forma associada ao brincar, e não de forma mecânica. Também defende que o desenhar e o brincar devem estar presentes nesse processo, no ambiente escolar.

Por certo, são a quantidade e a qualidade de ações interativas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças que contribuem para a aquisição de sentidos nas práticas de linguagem. Em razão disso, quanto mais interlocuções significativas a criança estiver em contato, atuando como protagonista das relações dialógicas, mais condições ela terá para interagir e atribuir significado aos processos de leitura e escrita.

Considerando as práticas cotidianas da Educação Infantil, os pressupostos teóricos analisados podem ser considerados eixos fundantes para o entendimento dos processos de construção da linguagem, os quais são anteriores à aprendizagem das letras, envolvendo a formação do simbolismo pela criança por meio do gesto, do desenho e do brincar. Ter clareza dessa compreensão na docência da Educação Infantil possibilita ampliar os olhares e as reflexões para diferentes atuações no contexto escolar.

Vygotsky e Luria, em suas pesquisas, evidenciam que a construção da linguagem escrita envolve processos anteriores à aprendizagem das letras, os quais são fundamentais para que a alfabetização ocorra. Essa perspectiva está presente nas falas dos professores; no entanto o conhecimento acerca da natureza desses processos parece não fazer parte do repertório docente, assim como ações pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento. Essa realidade é observada em boa parte das práticas em vigor, voltadas à antecipação de conteúdos, muitas vezes dissociadas de situações de leitura e escrita que fazem sentido para a criança, desconsiderando as brincadeiras e o desenho como parte da construção do simbolismo infantil. Também acabam por configurar um ensino mecânico, distante das práticas de uso social da língua, ou seja, da perspectiva do letramento.

Elucidar alguns aprofundamentos teóricos defendidos por Luria e Vygotsky, a fim de contribuir com estudos e práticas educativas voltadas à Educação Infantil, foi o propósito desta escrita.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de



Educação/Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2019.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SUBJETIVAÇÕES NA INFÂNCIA: O DESENHO *MASHA E O URSO*¹

Caroline Kloss²
Viviane Polachini Bauce³

41

Para este estudo, destacamos que a mídia, elemento integrante da sociedade tecnológica, é grande influenciadora de comportamentos, pois enfatiza representações que podem ser subjetivadas. A partir disso, podemos pensar sobre essa influência a um público que está em formação, o infantil. Pois, desde o final do século XIX, quando a criança passou a ser olhada como sujeito diferente do adulto, surgiram programas de televisão, filmes, propagandas voltadas ao público infantil, que podem ser considerados *pedagogias culturais* – instâncias de poder com a função de educar. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Ao considerar a influência das *pedagogias culturais*, nesta pesquisa, damos destaque ao primeiro episódio do desenho animado *Masha e o Urso*, com a intenção de investigar aspectos da representação da infância, no que se refere à mediação, à internalização e à linguagem. Isso porque, com base no aporte teórico de Lev Vygotsky (1987; 1998), Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe (2001), Jane Felipe (2006) e Andréa Vieira Zanella *et al.* (2005), pretendemos estabelecer relações com a pedagogia cultural escolhida, a fim de perceber os elementos representados que podem vir a constituir os processos de subjetivação do público que acompanha *Masha e o Urso*. Quanto aos delineamentos metodológicos, temos as referências de Peter Loizos (2002) e Diana Rose (2002). Loizos (2002) ressalta a importância de fazermos um exame sistemático (por meio da descrição), como forma de deixar claro o caminho percorrido na pesquisa com vídeo. Nesse sentido, Diana Rose (2002, p. 345) evidencia que, nesse processo, “alguma informação será sempre perdida, outras informações poderão ser acrescentadas, e desse modo o processo de analisar fala e fotografias é igual à tradução de uma língua para

¹ Pesquisa desenvolvida a partir do “Seminário de Educação e Linguagem” – 2018/04, ministrado pelas professoras Dra. Flávia Brocchetto Ramos e Dra. Verônica Bohm, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul; bolsista PROSUC-CAPES; licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: klosscarol@gmail.com

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. *E-mail*: vpolachini@ucs.br

outra”. Isto é, temos ciência de que nossa visão, como pesquisadoras, interfere no processo de “tradução” do vídeo para a escrita, no entanto, utilizaremos a estratégia de descrever para elucidar nossos procedimentos. Desse modo, começamos pela descrição do nosso objeto de análise: inicia-se quando *Masha* sai de sua casa, numa fazenda, em busca de animais, mas acaba se distraindo com uma borboleta e ultrapassa as demarcações, entrando na floresta. Na próxima cena, aparece o Urso em sua casa, no meio da floresta, com criações de abelhas, tomando chá e indo pescar. Enquanto isso, na floresta, *Masha* brinca com animais, escala uma árvore e cai. Vai rolando até encontrar a casa do Urso: derruba caixas de abelhas, corre, se esconde e pula na cama. Quando Urso chega em casa, fica irritado ao ver a bagunça e leva a menina para bem longe, porém acaba se arrependendo da ação e vai em busca dela. Não a encontra. Apenas na próxima cena, há o reencontro: quando *Masha* está na casa do *Urso* arrumando a bagunça que causou. Depois de um abraço, a menina retorna para casa e o *Urso* percebe que é divertido pular na cama. Passando para as análises teóricas, Felipe (2018) explora o assunto da infância, afirmando que “nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais”. (p. 253). Por isso a criança exposta a filmes, desenhos, propagandas, etc., constantemente, constrói sua identidade com base em elementos apresentados por essas *pedagogias culturais*: “lugares onde o poder é organizado e difundido” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14), que se intensifica na pós-modernidade, devido aos avanços tecnológicos e à mudança de autopercepção infantil. A criança pós-moderna (STEINBERG; KINCHELOE, 2001), por ter acesso facilitado ao mundo adulto, percebe-se com uma independência maior, a ponto de não precisar de permissão para tomar decisões. Um exemplo pode ser a representação de *Masha*, que se sente autorizada a agir quando sai das demarcações de sua casa, explora a floresta e pula na cama do Urso. Podemos, inclusive, destacar a ausência de seus familiares, depositando na criança um grau intenso de liberdade. Desse modo, as *pedagogias culturais* acabaram fazendo parte da vida dessa criança e integrando seu processo de *subjetivação*, que, de acordo com Zanella *et al.* (2005), consiste no “processo de tornar subjetivo o contexto coletivo e, em seguida, objetivar a subjetividade em um movimento de afirmação e negação do momento vivido” (p. 1992), característico do ser humano. Isto é, trata-se do movimento de a criança

assistir ao desenho animado, por exemplo, que é contexto coletivo, e, relacionando-o com aspectos próprios de sua vida, trabalha com a subjetividade. Depois, ela faz o processo contrário: a busca por objetivar (por meio da fala, da música, da brincadeira) o que lhe é subjetivo (suas características particulares, que podem ter sido modificadas na interação com o contexto coletivo: o desenho). Quanto à representação da infância, considerando Vygotsky, começamos com a: *mediação*. Segundo o autor (1998), o indivíduo não aprende de maneira direta, mas por meio de uma ação mediada entre signo e instrumento. Assim, a função do instrumento é “servir com um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (VYGOTSKY, 1998, p. 72), como ferramenta externa capaz de modificar os objetos. Já o signo não modifica o objeto da operação psicológica, sendo usado apenas para controle do próprio indivíduo. (VYGOTSKY, 1998). No episódio de *Masha e o Urso*, destacamos as cenas em que a) *Masha* entra na casa do *Urso* e fica deslumbrada com os troféus expostos nas paredes; b) *Urso* encontra sua casa toda bagunçada; c) *Urso*, vendo aquela desordem, ruge para a menina, sinalizando que não gostou de sua atitude, e a põe para fora de casa; e d) *Masha*, ao organizar os troféus, é abraçada pelo *Urso*, demonstrando ter gostado da atitude dela. Por intermédio dessas situações, é possível percebermos a aplicação do conceito de mediação, com a atitude do *Urso* de colocar a menina para fora de casa, servindo como instrumento para o aprendizado de que, naquele ambiente, a desordem não é bem aceita. Já quanto ao signo, podemos destacar um elemento que, mesmo não aparecendo no desenho, poderia ser uma aplicação da operação psicológica individual: a fala em voz alta de *Masha*, demonstrando um “dar-se conta” de que sua atitude de ter bagunçado precisa ser consertada, com a arrumação da casa. O próximo conceito é o de *internalização*. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado de uma criança tem relação com o processo de interação e cooperação; da mesma forma que é “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74). Ou seja, nas situações em que *Masha* convive com os animais e com o *Urso*, ela aprende pela interação, internalizando novos processos que farão parte do seu desenvolvimento. Um exemplo disso é a cena em que a menina aparece organizando a casa do *Urso*, quando fica evidente a mudança de comportamento: ela internalizou novos entendimentos no que se refere ao seu comportamento naquele espaço. Quanto ao último conceito, *linguagem*, Vigostki

(1987) afirma que a comunicação humana apenas se torna possível “porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (p. 7-8), assim, quando a criança tem dificuldades em aprender um conceito novo, não conseguindo explicá-lo com palavras, é porque ainda não o internalizou. Além disso, Vygotsky desdobra o conceito em duas fases: a) *linguagem egocêntrica*: a fala consigo mesmo na busca por uma solução de um problema, como ocorre em alguns momentos quando *Masha* fala: *Ninguém está aqui?, Onde estão todos?*, refletindo, em voz alta e demonstrando que se encontra nessa fase do desenvolvimento da linguagem; e b) *linguagem interiorizada*: quando o desenvolvimento cognitivo da criança aprimora-se e, assim, “a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas ‘se esconde’, isto é, transforma-se em fala interior”. (VYGOTSKY, 1987, p. 22). Na fala interiorizada, a criança já consegue fazer conexões e procurar soluções por meio do pensamento, como é o exemplo do Urso, que não precisa utilizar a fala em voz alta para compreender e encontrar soluções, ele já consegue usar a fala interior para pensar nas questões e logo resolvê-las. Desse modo, concluímos que a criança que assiste ao desenho pode subjetivar que: a) a criança pós-moderna não precisa de adultos para tomar decisões; b) para aprender/internalizar precisamos de instrumentos baseados em repressões (*Urso* colocar *Masha* para fora de casa); c) a fala em voz alta serve como organizadora e planejadora das ações futuras; e d) a *fala egocêntrica* de *Masha* associada ao silêncio do *Urso* reforçam o egocentrismo infantil. Para finalizar, reconhecemos a necessidade de aprofundamentos no assunto, em especial, das pedagogias culturais, que estão, cada vez mais, expandindo suas plataformas, pensando na proximidade com o público infantil.

Referências

COMO eles se conheceram. Direção de Oleg Kuzovkov. Rússia: Animaccord Animation Studio, 2009. (6 min. 40 seg.), son., color. Disponível em: <https://www.netflix.com/browse?jbv=70286901&jbp=0&jbr=3>. Acesso em: 29 out. 2018.

FELIPE, J. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 2, n. 3, 2006. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/2490>. Acesso em: 27 nov. 2018.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. (org.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, Bragança Paulista – SP, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712005000200011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 nov. 2018.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOÇÃO NA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COM EQUIDADE

Denise Bueno Da Silva¹
Mareli Eliane Graupe²

46

O presente estudo centra-se na possibilidade de participação da criança no cotidiano das instituições da *educação infantil*. Para tanto é fundamental perceber a promoção da pedagogia da equidade, que respeite a diversidade para consolidar a afirmação da criança como um sujeito de direito.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, nas últimas três décadas, o Brasil avançou com a criação de marcos legais que reconhecem os direitos de todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, nesta fase ela têm oportunidade de conviver com um grupo social mais amplo, possui características próprias, tempos, espaços, organizações e práticas que serão construídas nas relações com adultos.

Visto que essa nova identidade só foi possível desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a partir da conquista do direito social, a criança é reconhecida como sujeito de direito à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à dignidade e ao respeito. Neste momento de ruptura de paradigmas surgem novas demandas no cotidiano infantil, é nesse contexto que a equidade busca garantir oportunidade para todas.

Com o objetivo de analisar considerações a respeito da participação da criança nos contextos da Educação Infantil na questão da diversidade, buscando evidenciar a importância da pedagogia da equidade, contemplamos na revisão de literatura autores que se aproximam aos temas relacionados à pesquisa.

A participação da criança como sujeito de conhecimento ainda é um desafio nas práticas cotidianas da Educação Infantil. A equidade é uma forma justa da aplicação dessa participação, a criança como produtora de sentido tem voz, é

¹ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – Lages, SC. Mestranda, Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). *E-mail:* denibsilva@uniplaclages.edu.br

² Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – Lages, SC. Doutora em educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). *E-mail:* prof.mareli@uniplaclages.edu.br

preciso que estejamos interessados em ouvi-la. Na Educação Infantil, a pedagogia da equidade significa igualdade de tratamento, as políticas concebidas foram essencialmente ausentes no reforço das condições escolares e dos grupos sociais.

Dessa forma gostaria de iniciar com algumas questões para pensarmos em uma pedagogia da equidade no contexto educacional. “Nos últimos anos, ocorreram mudanças políticas, sociais, econômicas na sociedade e a partir deste novo cenário, as teorias educacionais são desafiadas a repensar seus conceitos atender às novas necessidades impostas pela sociedade atual”. (GRAUPE, 2014, p. 389).

A autora discorre sobre o papel da educação no combate ao preconceito, às desigualdades sociais, às questões de gênero e também ações discriminatória entre vários grupos sociais. Graupe defende uma educação democrática com direitos iguais para todos e todas, em que desde cedo as ações nas práticas do cotidiano das instituições de Educação Infantil, sejam pautadas nestes princípios. “@ professor@ deve construir, junto com @s alun@s, um ambiente de respeito pela aceitação e pela valorização das diferentes culturas, trilhando, desta forma, o caminho da superação do preconceito e o da discriminação. (GRAUPE, 2014, p. 398). A criança ao ser inserida nas relações sociais, quando entra para a educação infantil, tem contato com outras crianças procedentes de diferentes culturas, etnias raças, entre outros.

Este estudo investiga a condição da criança nas relações do contexto educacionais, no âmbito das discussões sobre a participação da criança para a promoção de uma pedagogia da equidade respeitando a diversidade das crianças na Educação Infantil. É fundamental reconhecermos as diferentes formas de participação das crianças, nas práticas cotidianas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo segundo Flick (2009), com base na revisão de literatura em autores como Graupe (2009), Corsaro (2011), Faria e Finco (2011) buscamos o embasamento levando em conta a participação, a equidade e diversidade, a partir de reflexões e argumentações.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem um contexto que move a pesquisadora a desenvolver- se plenamente, a pesquisa se constituirá a partir da abordagem qualitativa, a fim de descrever, compreender, refletir e aprofundar aspectos da criança de Educação Infantil. É preciso ter um olhar intenso no

desenvolvimento e nas necessidades educativas relacionadas a participação e à diversidade nos espaços escolares, buscando articular ações nas diferentes formas de participação da criança das suas práticas cotidianas.

O referencial teórico utilizado para colaborar no diálogo desta investigação segue a perspectiva da Sociologia da infância, que segundo Corsaro (2011), reconhece a criança como sujeito de direitos com capacidade de participar, emitir opinião nos cotidianos educacionais, pois as mesmas constituem a sociedade. “[...] embora seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade”. (CORSARO, 2011, p. 42).

Faz-se necessário aprendermos a olhar para as crianças nos contextos educacionais, que já viveram em suas infâncias desigualdade social e cultural, torna-se um aspecto relevante pensar em uma formação considerando também as questões históricas, econômicas, sociais e culturais que são constituídas as crianças que estão inseridas em nossas instituições escolares, pensando nas especificidades e diversidade das diferentes infâncias. Neste sentido Faria e Finco (2011) afirmam que “refletir sobre outra concepção de criança provoca-nos a pensar em outra concepção de professor e professora, pensar em um adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil”. (FARIA; FINCO, 2011, p. 12).

Do mesmo modo, afirma Graupe (2009) a pedagogia da equidade é embasada nos princípios dos direitos iguais. “Enfatizamos a importância de uma pedagogia da equidade, por entender que esta pode abranger temáticas de gênero, relações étnico-raciais, diversidade sexual, religiosidade e outras, e apontar algumas competências necessárias” [...] (GRAUPE, 2014, p. 390).

Muitas vezes, o modo de brincar e as brincadeiras nas práticas pedagógicas refletem-se na desigualdade das diversidades, mas, se a professora estiver atenta, é a partir de uma intervenção na perspectiva da pedagogia da equidade, conseguirá contribuir para uma educação que respeite a diversidade de gêneros, raça, classe, entre outras.

Porém desconstruir crenças que estão enraizadas em nosso cotidiano é uma tarefa difícil. O professor da Educação Infantil tem o desafio de mudar essa realidade e a responsabilidade de compreender questões de desigualdades, oferecendo oportunidades de escolhas dando vez e voz para as crianças.



A partir do momento em que nos apropriamos da pedagogia da equidade, refletindo sobre a diversidade e participação da criança, teremos possibilidades de incentivar o protagonismo infantil nos espaços educacionais proporcionando assim a construção de sujeitos críticos, capazes de contribuir na construção de uma sociedade democrática e justa.

Contudo, ressalta-se que os principais desafios para o desenvolvimento do protagonismo infantil nas instituições de Educação Infantil na perspectiva da pedagogia da equidade são: a) primeiramente o(a) professor(a) deverá se apropriar de conhecimentos sobre como propiciar nas suas práticas pedagógicas o protagonismo infantil com equidade; b) compreender e possibilitar ações para que a criança possa apreender a ser protagonista nos espaços educacionais; c) desafiar e estimular a criança a tomar decisões, a se tornar como ator participante neste processo educacional, ou seja, deixar de receber apenas regras, atividades prontas e participar da construção do planejamento do seu processo de construção de conhecimentos.

Enfim, é necessário que a(o) professor(a) compreenda a relevância do protagonismo infantil para a construção de uma educação de equidade, reconhecendo as diferentes formas de participação das crianças e valorizando seus saberes e suas conquistas no processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAUPE, M. E. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O.; FUNK, S. B. (org.). **Desafios feministas**. Tubarão: Copiart, 2014.

UM OLHAR SOBRE A CORPOREIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Dioze Hofmam Da Cruz¹
Andréia Morés²

50

Dentro do contexto educacional, sinalizamos a relevância de um estudo que lance um olhar cuidadoso sobre a contribuição da corporeidade no processo escolar, portanto, destacamos a dualidade do diálogo entre mente e corpo. Não são novos esses questionamentos e as discussões, entretanto, ainda são considerados pertinentes para educar as crianças como seres integrais que são.

Assim sendo, este estudo emergiu de uma pesquisa de dissertação de mestrado, a qual está em andamento, com o objetivo geral de analisar as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Caxias do Sul, cujos objetivos específicos consistem em: compreender o conceito de corporeidade internalizado pelos professores; mapear as contribuições dos documentos institucionais e identificar, por meio de depoimentos, que ações pedagógicas são utilizadas para contemplar a corporeidade em sala de aula. Estar na escola, em sala de aula ou até mesmo no pátio, requer do aluno o uso do corpo e também da mente, pois todo o aprendizado passa pelo corpo.

Moreira (1995, p. 28) diz que “[...] a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça do aluno”. Destarte, percebemos a importância de abordar o conceito de corporeidade nas escolas, pois o olhar que se lança sobre essas crianças necessita ser integral, o que compreende corpo, mente e afetividade. Nóbrega (2016) afirma que a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo, pois a cognição emerge da corporeidade, ou seja, a mente está inserida na concepção de movimento, e não de processamento de informação. Nesse cenário, para o melhor desenvolvimento da criança, é importante que a escola inclua no seu planejamento pedagógico o conceito de corporeidade, que une corpo, mente e afetividade ao fazer do homem um ser único e integral, repleto de vivências e sentimentos.

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mestranda em Educação. *E-mail*: diozeh@yahoo.com.br

² Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Educação, Observatório de Educação (UCS). *E-mail*: anmores@ucs.br

Nesse contexto, a corporeidade pode funcionar como uma alternativa para a superação da educação fragmentada, que evita o desenvolvimento do aluno por inteiro valorizando essencialmente o aprendizado cognitivo. Diante disso, é pertinente que as escolas considerem as diferenças de cada aluno e os seus limites pessoais, que variam de acordo com suas experiências e são determinados pela inserção em diversas culturas.

Segundo Moreira (1995), a educação é mais um experimento humano que didático, entretanto, existem diversas escolas onde ainda predomina uma educação racional, abstrata e individualista, em que os educandos são submetidos à memorização de diversos conteúdos (que podem ser facilmente esquecidos). Ghiraldelli (2007) afirma que, quando a criança encontra um universo de racionalidade, com o qual ela se identifica, ela se reconhece na proposta, e, em decorrência, o ensino torna-se sustentável. Nessa perspectiva, a corporeidade pode ser capaz de recuperar o encanto pelo ensinar e pelo aprender, ao considerar o meio lúdico como uma forma de aproximação do mundo infantil. A ludicidade é citada por Fortuna (2011) como uma maneira efetiva de estabelecer ligações entre alunos e professores. A autora afirma que o lúdico tem competência de conectar o aprender e o ensinar de forma mais leve, criativa, prazerosa, sendo um conhecimento valioso na formação do professor, para que ele, por conseguinte, possa vir a utilizar esse recurso em sua prática. Desse modo, o professor é capaz de ofertar atividades que conduzam o aluno a construir sua própria identidade com criatividade. De acordo com Pereira e Bonfim (2006), introduzir temáticas e vivências do corpo na formação dos professores pode repercutir significativamente na qualidade das práticas pedagógicas.

Neste sentido, inserir essas dimensões proporciona uma educação, na qual o corpo seja visto como resultado da relação do ser com o mundo, em que as dimensões sociais, estéticas e racionais estejam todas juntas. Assim, para minimizar a dualidade entre mente e corpo, é importante reconhecer este como forma de expressão e não somente como “robô”, que executa movimentos previamente estabelecidos.

Para a construção deste estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, que supõe a relação direta do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).



Para a realização da pesquisa, foram convidados cinco professores de uma escola do Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul dos anos iniciais. A escola foi escolhida de acordo com o melhor índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em um primeiro momento, entramos em contato com a escola, que aceitou participar da pesquisa. Em um segundo momento, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação (SMED) sua autorização para que a pesquisa fosse realizada. Com o aceite da escola e a autorização da SMED, iniciamos o processo de pesquisa. Foram convidados cinco professores da escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Caxias do Sul, dos anos iniciais (1ª a 5ª séries), sendo-lhes informado sobre a pesquisa e seus objetivos. Também foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, após a assinatura, iniciamos a coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada e também da análise dos documentos da escola — o projeto político-pedagógico e o regimento escolar. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Para a análise dos dados, foi escolhida a análise de conteúdo de Bardin (2016), utilizada sob uma perspectiva qualitativa. A análise de conteúdo é um método empírico que depende do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. “Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, somente algumas regras de base [...]” (BARDIN, 2016, p. 36). Em relação à análise parcial dos dados, foram previamente elencadas algumas categorias a partir dos dados obtidos nas entrevistas, agrupadas por características homogêneas. Foram geradas três categorias emergentes: primeira: compreensões e experiências da corporeidade, dividida em três subcategorias: o corpo como uma unidade; a fragmentação do corpo e as vivências do docente. Essa categoria tem como finalidade a discussão do entendimento de corporeidade pelos professores e de suas vivências em sua formação. A segunda categoria: estratégias pedagógicas, dividida em duas subcategorias: as habilidades e os recursos didáticos, tem o intuito de dialogar sobre as formas como os professores utilizam para abordar a corporeidade com seus alunos. A terceira categoria: ludicidade, dividida em: potencialidades e limitações, e entusiasmo, com o objetivo de debater as facilidades e as dificuldades que os professores encontram, no momento de utilizar a ludicidade ao abordarem a corporeidade e, ainda, os motivos que os levam a empregá-la. Por fim, destacamos que o estudo ainda está

em discussão, contendo, até o presente momento, diversas visões sobre a compreensão dos conceitos de corporeidade, ações pedagógicas e ludicidade. Dentro do que foi visualizado até o momento, entendemos que alguns professores têm dificuldade para compreender o conceito de corporeidade e, desta forma, as questões cognitivas são priorizadas, reforçando, assim, a educação tradicional. Muitos professores não vivenciaram esses momentos na sua formação, o que pode colaborar para que eles tenham mais dificuldade em romper essa dicotomia de corpo e mente. No momento em que eles falam sobre ludicidade, percebemos certo conflito. Alguns professores conseguem relacionar a ludicidade com suas aulas, e, em consequência, unir corpo e mente; outros professores relatam a brincadeira apenas como um lazer e não como uma forma de abordar a corporeidade. Portanto, a presente investigação, que está em fase parcial, permite refletir sobre as ações pedagógicas presentes nas práticas docentes que contemplam a corporeidade, vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: SP: Ed.70, 2016.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GHIRALDELLI, JUNIOR P. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente**. Campinas- SP: Papirus, 1995.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidades...** inspirações Merleau-Pontinas. Natal –RN: IFRN, 2016.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIM, P. V. A Corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 21, n. 75, p. 45-68, jan./jun. 2006.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE ESCUTA E CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dulcimarta Lemos Lino¹
Gabriel do Nascimento Dornelles²

54

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa intitulada “Educação Musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar”. Tendo como foco temático a música na Educação Infantil, o estudo problematiza a separação pedagógica entre modos de agir e habitar a linguagem para resistir à simplificação promovida pelos processos de aprender a valorar o mundo, sem cindir razão e emoção; teoria e prática; sonoro e musical; licenciado e bacharel.

Como fruto dessa intensa experiência de estudo e pesquisa bibliográfica qualitativa, constituída na universidade, surge o Piá: Núcleo Itinerante de Música Popular Brasileira da Faculdade de Educação da UFRGS. O núcleo experimenta semanalmente processos de escuta e criação para movimentar sua formação docente. Dessa forma, tendo a música como dimensão lúdica da experiência de produzir sentidos, o núcleo compõe, investiga e interpreta o cancionário brasileiro dedicado à infância (especialmente nossa tradição ameríndia e africana); e experimenta a improvisação livre. Também criamos um nome para o grupo que pudesse narrar as experiências constituídas e as diferentes escolas públicas de Educação Infantil que recebessem os concertos do núcleo. A nomeação Piá, que em guarani significa pedaço do meu coração que tem autonomia e liberdade para andar, destaca nossa trajetória investigativa, tempo e espaço para viver e pensar a ludicidade do corpo em sua potência poética e os teóricos atravessados nessa construção.

Anteriores a criação do núcleo, os conceitos de “barulhar” (LINO, 2015), “práticas criativas” (KOELLREUTER, 2000) e “improvisação livre” (ALONSO, 2014) edificaram a pesquisa bibliográfica empreendida neste estudo, na especificidade teórica das narrativas de escuta e criação empreendidas na

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação. Grupo de pesquisa: Escuta Poética. *E-mail* para contato: dulcimartalino@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduando em Licenciatura em Pedagogia, grupo de pesquisa: Escuta Poética. *E-mail* para contato: gdoornelles@gmail.com

formação de professores em educação musical. Compreendemos o barulhar (LINO, 2015) como a música das culturas infantis. Essa ação é espontânea e indeterminada de brincar com sons no cotidiano coletivo da sociedade. Cabe advertir que, apesar do termo *barulhar* remeter à sensação sônica de fazer barulho ou produzir ruídos, a música das crianças não é barulhenta somente porque espontânea e improvisadamente são capazes de movimentar a diversidade de materialidades sonoras disponíveis em seu contexto cultural. Ao contrário, é justamente nessa – ou por essa – ação que as crianças experimentam simultaneidades sonoras heterofônicas, testemunhando que na música a escuta emerge como atividade fundante e aderente à ação de produzir sons, isto é, barulhar.

Logo, as crianças barulham porque necessitam escutar. Cada criança traz em seu corpo a sonoridade – essa necessidade sensível – que pela escuta busca significar e oferecer sentido, contagiar e ser contagiado pelos pares, incorporar coerências musicais constituídas no seu repertório cultural e inventar ludicamente formas singulares e plurais de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las. Assim, o barulhar das crianças é, aqui, compreendido enquanto dimensão poética da música. Ou seja, antes de pensar o encontro entre criança e música, a partir de significações e sentidos previamente dados ou determinados, optamos por pensá-lo enquanto tempo e espaço lúdico que invade a rotina da Educação Infantil para ressoar sentidos.

Logo, para experimentar o barulhar criamos o Piá. No núcleo itinerante de MPB da FACED/UFRGS em que, inicialmente, experimentamos práticas criativas concebidas por Koellreutter. Para compreender o pensamento do professor e compositor Hans-Joachim Koellreutter, habitamos um espaço e tempo propositivos para colocar a música em estado de encontro, com acadêmicos que, além de músicos, também são estudantes do curso de Pedagogia. Koellreutter (*apud* BRITO, 2011, p. 24) afirma a necessidade de “aprender a apreender dos alunos o que ensinar”, a partir da vivência de práticas criativas nos quais a música é um jogo relacional. O músico austríaco naturalizado brasileiro foca sua prática pedagógica na realidade brasileira, atento aos modos de pensar, de ser e viver do humano em culturas diversas. Além disso, incorpora nas experiências que propõem a reorganização do conceito de tempo e espaço diante da aceleração científica, do avanço tecnológico e das mudanças decorrentes no século XX.

No Piá analisamos a prática pedagógica-musical “Arte-Jogo Fim de Feira” proposta por Koellreutter com o grupo de estudantes, voltada à formação integral do ser humano e não exatamente à realização musical profissional. Experimentamos jogos de improvisação, exercícios de comunicação e relações dialogais num ambiente de permanente diálogo, discussão, integração entre fazer e pensar a música e a formação de professores. A música é um meio de comunicação, veículo para transmissão de ideias e pensamento. Fazendo música, fomos experimentando o contato inter-humano que, nos territórios da educação musical, podem se estabelecer entre estudantes e professores, e entre colegas para a “superação de possíveis atitudes de concorrência e espírito competitivo, visando à preparação de um mundo realmente humano”. (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2011, p.11). Interligamos os conceitos e pensamentos estudados aos desafios de implementação da atual Base Nacional Comum Curricular na especificidade da Educação Infantil, para sublinhar a experiência de brincar com sons na infância, sem fragmentações.

Ao indicar que o relevante no ato de improvisar é justamente seu caráter irrepetível de ação disparada em tempo real, os estudos de Alonso (2008; 2014) se incorporaram às práticas criativas experimentadas no Piá. A saxofonista afirma que improvisar envolve uma tomada de decisões no ato de fazer-se. Isto porque, “o improvisador tem que aprender a tomar decisões rápidas, a criar no momento, e compor sobre um acontecer que está sendo”. (ALONSO, 2008, p.14). Segundo Alonso, essa prática envolve apreciar em ação, ou seja, exige um pensamento em ato. Aqui, “um erro pode ser unicamente um acerto involuntário” (AFONSO, 2008, p.61), ou o movimento para chegar à nova música, a outra técnica, a exercitar habilidades, estabelecer pontos de fuga, tempo e espaço de perder-se na fluência do fazer musical. Na experiência de improvisar, retira-se a música de seu lugar hierarquizado e competitivo de peça de consumo para conceituá-la como prática cotidiana e potência do humano.

Viver a poética da improvisação livre como uma composição em movimento concebida por Alonso (2008) no Piá compreende participar da experiência indizível e inefável de produzir sentidos: “eu sabo porque sabo!”, prática urgente e necessária na constituição da docência em educação musical com crianças e da experiência continuada de professores. Ao colocar a música em

estado de encontro, o núcleo pôde ensinar o corpo a fazer, estando disponível ao acesso e ressonância do coletivo, do cotidiano e do mundo que emerge nos encontros semanais e nos concertos mensais em escolas de Educação Infantil. Tal atividade torna-se fundante para assumir a artesanaria do discurso sonoro como conquista de sua complexidade, ou melhor, “desfazer os nós que bloqueiam nossa capacidade inata de sentir e dar sentido”. (ALONSO, 2008, p. 98). Trata-se de alimentar a busca do gesto singular da docência, feita com as próprias mãos e com os próprios modos, que enriquecem e dinamizam os significados plurais. Modificam-no aqui e agora e lhes conferem argumento para o movimento.

A dinâmica do Grupo Piá acontece na relação entre ensaios, encontros de pesquisa e concertos em territórios educativos. O trabalho do núcleo apresentado é experiência de continuidade e movimento investigativo à Educação Musical nos cursos de Pedagogia, para além do currículo. Experiências outras, que relacionam teoria e prática, para compartilhar no cotidiano coletivo universitário a potência do imaginário criador dos estudantes. Vale ainda destacar que, antes de cada escola receber o concerto do núcleo, há uma formação de professores institucionalizada com os participantes do Piá, momento de experimentar as práticas criativas na formação de professores e ensaiar uma música que marque esse encontro. Então, no dia do concerto, as crianças, além de receberem o Piá, também podem compartilhar os sentidos produzidos pelo seu grupo de professores.

As conclusões aferidas com a presente investigação até o momento, afirmam que as práticas criativas experimentadas no Piá “produzem emoção!” (LINO, 2017, p. 4), para afirmar, sem rodeios, “eu também sou musical!” (LINO, 2017, p. 4). Eu sei tocar porque ensinei o meu corpo a conversar, a entrar em sintonia, a barulhar, a manter o fluxo sonoro no coletivo. “Eu sabo porque sabo!” Ensinei meu corpo a aprender de ouvido, brincando. A improvisação emerge como eixo fundante do movimento da docência com música na educação infantil. Prática que ressoa e vibra trânsitos plurais que se desejam sensivelmente modificar. Como prática criativa lúdica e afetiva, a improvisação é a marca de todo gesto humano que toca para narrar parcerias com o mundo, aproximação intensificação dos processos lúdicos de escuta e criação que inauguram outras possibilidades de conversação e exercício do saber docente.



Referências

ALONSO, C. **Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre**: propuestas y reflexiones. Madrid: Editorial Alpuerto, 2014.

ALONSO, C. **Improvisación libre**: la composición en movimiento. España: Dos Acordes, 2008.

BRITO, T. A. **Koellreutter**: o humano como objetivo da Educação Musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

KOELLREUTTER, H. Sérgio Villafranca. Concertos comentados. **Documenta Vídeo Brasil**. [2000]. 1 videocassete.

LINO, D. L. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Revista Eventos Pedagógicos** – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva, v. 6, n. 3, 16. ed. edição especial temática, p. 116-131, ago./out. 2015.

LINO, D. L. **Educação musical na formação de professores dos cursos de Graduação em Pedagogia**: processos de escuta e criação na experiência de barulhar. Pesquisa em andamento. FAGED/UFRGS, 2017.

DAS RELAÇÕES COM OS ESPAÇOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Eleonora das Neves Simões¹

Esta escrita tem como proposta abordar parte das reflexões desenvolvidas a partir da produção de dados de uma investigação com crianças, durante o curso de Mestrado. Ocupo-me especialmente em problematizar sobre como consideramos a participação das crianças na organização dos espaços da Escola de Educação Infantil. Tal discussão tem sua importância na contemporaneidade, no sentido de podermos pensar em como traduzimos em nossas práticas os discursos que colocam as crianças como atores sociais.

Foco especialmente em analisar e problematizar a participação das crianças na organização dos espaços. Outras discussões foram tramadas no trabalho de dissertação que se intitula “De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções”. (SIMÕES, 2015). A pesquisa teve como objetivo geral compreender como as crianças na convivialidade com os adultos e outras crianças significam os espaços da escola de Educação Infantil, identificando seus protagonismos na constituição e/ou transformação do espaço. A investigação foi desenvolvida com um grupo de crianças com idade entre 4 e 5 anos, em uma escola de Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS.

A partir de uma metodologia com inspiração etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003; ANDRE, 2008), acompanhei as crianças, a professora e seu cotidiano na escola, durante o segundo semestre de 2014. Como procedimento adotei as fotografias e o caderno de campo como estratégia de aproximação e entrada em campo, mas também como materiais de produção de dados. As crianças percebiam os registros como *maravilhamento*; a descoberta, de outras possibilidades, especialmente com a máquina fotográfica.

No que se refere aos aspectos éticos, foram adotados a assinatura de termos de consentimento de participação, uso e divulgação das imagens (da direção da

¹ Professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Rio Grande/RS. Licenciada em Pedagogia pela FURG. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. E-mail: nora_simoes@hotmail.com.

escola, da professora da turma, dos responsáveis pelas crianças, e também das próprias crianças) – que podem ser acessados a partir do *link* das referências – além disso, cada criança escolheu um nome pelo qual gostaria de ser identificada, compondo nomes que lembram super-heróis, amigos ou mesmo atores de filmes. O consentimento à participação na pesquisa ocorreu de maneira dialogada com as crianças, com produção de desenhos.

Entretanto, aponto que tal cuidado ético-metodológico foi tomado ao longo de toda investigação. Uma das crianças, por exemplo, ora se fazia próxima, e ora se afastava. Às vezes ela gostava de pegar a máquina fotográfica e sair pela escola fazendo seus clic's. Outras vezes, se mostrava bastante tímida e incomodada com minha presença. Quando escolhemos os nomes, esta criança me disse que não queria participar dessa história e não queria escolher um nome. Então, entendo que o consentimento passa pela compreensão das crianças como sujeitos, como um corpo, que através de olhares, gestos, pode manifestar seus desejos.

O quadro teórico é composto por um diálogo entre autores da pedagogia italiana, Tuan (1983) na compreensão do conceito de lugar e Duarte Junior (1983) sobre a estética das relações. Trabalho especialmente a partir da perspectiva da experiência como um encontro estético com o mundo. Pensar como é a organização do espaço e sua estética educam os adultos e as crianças nas instituições de Educação Infantil.

De maneira geral, as conclusões apontaram a escola como um lugar de muitos lugares: de encontros com os pares, as crianças menores e maiores, de brincadeira, de significação social, de construção de conhecimento. O argumento central ao longo da escrita é de que devemos atentar para a criação dos espaços para receber as crianças, mas que devemos pensar na importância do processo de projetar novos lugares, depois das ações das crianças e a partir dos significados compartilhados por elas.

Aponto que há um consenso no discurso pedagógico em torno da ideia de que as crianças como atores sociais, históricos e de direitos, recriam a cultura que as rodeiam e ressignificam os sentidos sobre o mundo e a escola. Assim, as crianças a partir de seus movimentos, falas, construções, questionam o modo como nós, adultos, temos nos considerado donos dos espaços da escola, ditando o que é um espaço de aprendizagem, que normalmente se liga unicamente à sala de aula, além de ditar modos de brincar.

Ao salientar sobre determinados modos de brincar ou as brincadeiras possíveis, apontamos que os contextos organizados para as crianças são essencialmente os mesmos. Por exemplo, às vezes, as crianças estão brincando, e há a intervenção do adulto e o direcionamento do que de fato deve ser realizado. Procurar estar ao lado das crianças, observar seus movimentos e suas construções simbólicas, permite uma aproximação mais sensível às infâncias e às crianças. De certo, a brincadeira colocada como constitutiva das atividades das crianças, é uma invenção dos adultos sobre o que considera seus interesses. Mas o brincar é algo que se aprende no diálogo com a cultura, com as outras crianças e, pode ser também, aprendido com os adultos.

Em uma cena da pesquisa, uma das crianças, a partir de um diálogo com a pesquisadora, questiona as relações de poder presentes na organização dos espaços da escola. Na cena, o menino começa a fazer uma bolinha com um pedaço de papel higiênico que encontrou em cima da mesa da professora. Ele solicita algumas coisas como cola, tesoura e diz à pesquisadora que gostaria de pendurar e colar algumas coisas na parede. A pesquisadora responde que não sabia se ele podia colar coisas na parede e, rapidamente, a criança respondeu, “pode, olha lá (apontando para uma fotografia da turma com a professora), aquilo está colado”.

Nestes gestos e ditos, a criança interroga a ideia de que os adultos, sozinhos, devem organizar os espaços da escola. E coloca a questão: As crianças são consideradas no processo de organização e constituição da escola? Assim, aponto como precisamos considerar os modos específicos das crianças de reivindicar sua participação no e com o mundo. Os movimentos de resistência, as falas, os desenhos são formas pelas quais as crianças podem buscar seu reconhecimento como atores sociais e culturais.

Em outra situação, observou-se que as professoras organizaram um canto no pátio interno, com uma mesa e fazendo com latas forradas os bancos. As crianças que não permaneciam no turno integral, e chegavam somente à tarde, foram logo no início para o pátio. Vendo aqueles materiais, pegaram e formaram uma banda, batucando nas latas. Um problema se criou, porque havia crianças do turno integral que estavam dormindo, e estas, segundo as professoras, estavam fazendo barulho e desordem. Disseram às crianças que não era assim que se brincava ali

naquele espaço e que as latas eram bancos e não tambores. Então fica a pergunta: Deveríamos aqui reconsiderar a organização deste espaço, a partir do uso das crianças ou simplesmente dizer como aquele espaço deveria ser usado?

Uma outra aprendizagem refere-se ao tempo. Ou seja, aprender sobre os ritmos que a instituição de Educação Infantil tem, que certamente não é um ritmo único. Algumas crianças frequentam a escola em tempo integral e outras em tempo parcial, existindo assim variedade de ritmos institucionais e, mesmo, de ritmos nos próprios grupos que as crianças frequentam. Os momentos propostos não precisam respirar um ar de imposição.

Outro ponto está na delimitação que fazemos sobre o uso dos materiais e dos espaços criados para as crianças. Reavaliar, observar as ações das crianças são ações importantes no desenvolvimento de propostas participativas e democráticas, que ampliem as possibilidades de experiências estéticas, culturais e sociais das crianças.

Recriar e ressignificar os espaços na escola, considerando as crianças como efetivos protagonistas, proporciona o redimensionamento da visão moderna da criança como incapaz e ingênua. Nesta direção, dos espaços educativos pensados pelos adultos, considerando a construção de relações intrageracionais (que ocorrem nesses espaços e potencializam os processos de socialização), o imaginário, o acolhimento e a reinterpretação da vida cotidiana por meio das brincadeiras, podemos recriar um outro modo de pensar os espaços da escola. Deste modo, iremos considerar que as crianças não apenas estão presentes nos espaços da escola, como mais um corpo, mas que nos seus gestos e suas ações irrompem novas formas de construir a educação, a cultura e a socialização.

As crianças nos convidam a pensar na banalidade do cotidiano. Nos convidam a sair da anestesia, de uma acomodação. As crianças nos convidam a produzir a estesia e a nos encontramos com essa capacidade de produzir novas relações com o mundo e com a escola. Portanto, não podemos tomar as crianças como espectadoras, mas sim como produtoras do mundo social. Pensar a escola como um espaço educativo e de socialização, os quais são tensionados pelas crianças, como lugares permitido a aprender, proporcionam a ressignificação do fazer docente, se estivermos dispostos, sensíveis e abertos para nos encontrarmos com o novo. E esse é nosso desafio, trabalhar com o inédito e o inesperado.



Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.
- GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.
- SIMÕES, E. N. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131058>
- TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.



PRÁTICAS EDUCATIVAS PSICOCORPORAIS NAS INFÂNCIAS

Eliane Lima Piske¹
Ângela Adriane Schimdt Bersch²

As notas iniciais do artigo evidenciam que é imprescindível mobilizar corporal(mente) ao levar em conta a imaginação, a inventividade e a alegria das crianças. Entrelaçar corpo e mente foi o objetivo desencadeador da mobilização lúdica e vivencial proposta *com* os educadores das infâncias do município de Rio Grande/RS. O educar precisa estar alicerçado na democracia ao ser cada vez mais *com* o protagonismo das crianças. Quando falamos em educação é no sentido amplo não só escolar, mas familiar e em contexto. Já que não existe uma educação que não seja no ambiente, que não seja bioecológica nas/com/para as infâncias, investigação que faz parte de uma tese em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA/FURG. Os estudos das múltiplas linguagens nas infâncias e as práticas educativas dos educadores foram uma possibilidade para escrever, submeter e obter a aprovação no Projeto de Pesquisa – a cultura corporal, o movimento corporal lúdico, nas infâncias e corporeidade: estratégias pedagógicas em contextos educacionais, integra as ações da tese. A tríade ensino, pesquisa e extensão está presente na tessitura, que além do Projeto de Pesquisa, alia as reflexões teóricas que são realizadas no Grupo de Estudos Ecoinfâncias – infâncias, ambiente e ludicidade e a extensão pelo Programa Centro de Referência em Apoio as Famílias (CRAF). O interstício investigado contempla as práticas educativas e que são ambientais pela oportunidade de envolverem as culturas infantis, lúdicas e psicocorporais ao propor as ações que foram mobilizadas com os educadores das infâncias e estes terão a oportunidade de construir *com* as crianças nos múltiplos contextos de atuação.

64

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pedagoga, mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), colaboradora do Programa Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/FURG), integrante do Grupo de Estudos Ecoinfâncias: infâncias, ambiente e ludicidade, Bolsista Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). *E-mail:* e.nanny@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora no Instituto de Educação (IE/FURG); professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Líder do Grupo de estudos ECOINFÂNCIAS – infâncias, ambientes e ludicidade; colaboradora do Programa Centro de Referência em Apoio as Famílias- CRAF/FURG. *E-mail:* angelabersch@gmail.com

(Des)cortinar a metodologia: sensibilizar corporal(mente)

O movimentar ao agir corporal(mente) nos encontros de formação foi necessário para (des)cortinar as práticas psicocorporais com os educadores das infâncias, através das microintervenções. Nesta interação permanente e relacional, construímos a pesquisa ao contemplar as ações do projeto de extensão: formação dos professores da Educação Infantil, desenhado por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), dos cursos de Educação Física e Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e de Educação Ambiental do FURG, o curso contou com uma parceria da Secretaria da Educação do Rio Grande (SMEd). A ação foi composta por quatro módulos com três encontros cada, sendo: psicomotricidade relacional; o brincar e a repercussão no desenvolvimento psicomotor da criança; dança criativa, expressão corporal e improvisação; ritmos/atividades ritmas e rodas cantadas; desenvolvimento e aprendizagem motora, práticas corporais alternativas; ginásticas historiadas psicocorporais para a Educação Infantil.

No estudo foram compartilhadas as performances de dois módulos: psicomotricidade relacional e das ginásticas historiadas psicocorporais na (e da) Educação Infantil. As sessões de Psicomotricidade Relacional (PR) são organizadas com momentos de rituais, que são: rito de entrada, sessão propriamente dita, sensibilização e rito de saída. (BERSCH; JULIANO, 2015; LIMA; PISKE; BERSCH, 2018). A metodologia da PR propicia o exercício do corpo por intermédio da mente, ou vice-versa ao oportunizar vivências psicocorporais concretas, diversas e plurais, defendidas corporal(mente) com as ginásticas historiadas. As ginásticas historiadas foram inspiradas em livros imagens, Banyai (2017), oportunidade de experienciar diversos ritmos ao vivenciar corporal(mente) as atividades.

As práticas educativas foram mobilizadas com os educadores da rede pública do município de Rio Grande, no extremo sul do país. Várias foram as intervenções realizadas ao sensibilizar que, antes de trabalhar com o outro, é imprescindível o conhecer a si, em especial, por meio da corporeidade, sendo a maneira encontrada de propiciar uma nova via de mobilização e expressão. Para explicar o termo *corporeidade* trouxemos Merleau-Ponty (1999), que considera o corpo como sendo o ponto de vista sobre o planeta. É pelo corpo que o ser

humano adquire a particularidade psíquica do mundo e de si mesmo, a percepção da objetividade e da subjetividade. A pessoa é, portanto, o organismo de relação e reflexão sobre o ambiente e sobre si próprio corporal(mente): “nossa corporeidade está atrelada por meio da teia da vida às outras formas de vida do planeta, daí a importância da consciência ambiental, para que possamos entender que não somos seres isolados e fora do contexto da natureza”. (SÁNCHEZ, 2011, p. 61).

A metodologia está em consonância com a base teórica: a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), que integra as dimensões pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT) para que sejam e estejam como um espiral, que, embora contemple o movimento, permanece unido. Os elementos consideram as relações entre e com eles na educação e para o bem-estar do desenvolvimento humano pelos aspectos psicocorporais que são permeados pela humanização: “estamos pensando no corpo como um elemento relacional do ser com o mundo”. (SÁNCHEZ, 2011, p. 25). Isso denota como a nossa cultura está e é resultado da educação. Sendo assim, para ponderar sobre o educar, não poderíamos deixar de apresentar os resultados multidisciplinares obtidos, a partir das microintervensões realizadas com os educadores das infâncias.

As impressões vivenciadas nas microintervensões contemplaram as percepções dos educadores acerca das atividades lúdicas, psicocorporais e cooperativas. Através dos encontros apresentamos as estratégias: psicomotricidade relacional, além de experienciar ao participar de ginásticas historiadadas. Com as vivências os educadores das infâncias foram contemplados pela conversa com a ação ao fazer, como relatou a educadora 1: “nunca tinha pensado que uma música poderia virar uma ginástica historiadada e, também, não fico presa na história” (Diário de campo, 3 de julho de 2019).

A expressão corporal é, sem dúvida, uma das formas mais potentes a serem trabalhadas nas infâncias, como menciona Figueiredo (2019, p. 93), “não é o ritmo da criança que deve se adaptar à atividade; mas, ao contrário, é esta que deve subordinar-se ao ritmo orgânico do corpo de cada criança”. As múltiplas possibilidades das linguagens corporais evidenciam um universo a ser (re)conhecido e desvendado corporal(mente). Para tanto, foram necessárias as formações psicocorporais para sensibilizar sobre as formas de perceber o mundo e

seus fenômenos, mediante a corporeidade, que são social e culturalmente influenciadas corporal(mente). O corpo é relacional e precisa ser entendido em sua totalidade, jamais segmentado em partes; de acordo com Soares e Figueiredo (2012, p. 15), “a criança é o seu próprio corpo: pensante, falante, brincante”.

Os educadores precisam estar atentos às especificidades corporal(mente) das infâncias, segundo Arroyo (2015, p. 24), “a socialização de nossa condição humana corpórea ficou por nossa conta. Faltou uma pedagogia dos corpos ou sobraram tratos antipedagógicos dos corpos”. Por isso, o olhar e a ausculta do educador são imprescindíveis à trajetória lúdica e o vocabulário motriz das crianças, seja na escola, no clube, no campo e/ou em qualquer contexto.

Precisamos investir na formação permanente dos educadores ao mobilizar estratégias e metodologias para além de dar voz às crianças; conforme Arroyo (2015, p. 33): “reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais”. É reconhecer as crianças como sujeitos sociais e que são produtoras de múltiplas culturas. É necessário potencializar o desenvolvimento humano nas infâncias ao integrar o corpo e a mente: corporal(mente) na e com as relações psicocorporais.

Notas para encerrar (por hora!)

O termo *psicocorporal* forma as múltiplas linguagens fundamentais para o desenvolvimento humano bioecológico nas/para/com as infâncias. A riqueza das possibilidades da linguagem corporal revelou um universo possível ao ser vivenciado pelo des(cortinar) das práticas educativas e que são ambientais com os educadores das infâncias em múltiplos contextos. A linguagem corporal alcançou a premissa de envolver corporal(mente) os educadores das infâncias nas vivências; posteriormente desenvolveram com as crianças em seus contextos de atuação.

As questões psicocorporais ambientais foram discutidas e problematizadas nas microintervenções com os educadores das infâncias e não se limitaram às discussões pontuais de preservação e/ou conservação, foram além e entraram no cerne da relação corporal(mente) ao des(cortinar) as práticas psicocorporais e de desenvolvimento humano nas infâncias. As múltiplas possibilidades das linguagens psicocorporais possibilitaram um universo (re)conhecido e desvendado pelos educadores das infâncias com as crianças na Educação Infantil.



Referências

- ARROYO, M. **Trabalho infância**: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: vozes, 2015.
- BERSCH, Â. A.; JULIANO, A. Psicomotricidade relacional e a repercussão na formação acadêmica de alunos de educação física (FURG). **Revista Didática Sistemica**. Edição Especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5906/3649>. Acesso em: 13 de maio 2019.
- BANYAI, I. **Zoom**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2017.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na educação**: caminhos das infâncias à escola. São Paulo: Diálogo Freireano, 2019.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LIMA, T. R.; PISKE, E. L.; BERSCH, A. A. Estratégias cooperativas no contexto de acolhimento institucional: psicomotricidade relacional e massagens para bebês. *In*: CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves *et al.* (org.). **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes**. Curitiba: Juruá, 2018.
- SÁNCHEZ, C. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **Por dentro da escola**: corpos e controle na educação das crianças. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS DE 4 ANOS

Fabiana Lazzari Lorenzet¹
Flávia Brochetto Ramos²

Com o intuito de contribuir com estudos sobre a leitura literária da narrativa visual com crianças pequenas, o presente trabalho constitui-se em parte da pesquisa realizada pelas autoras que culminou com a escrita da Dissertação intitulada *Leitura literária da narrativa visual na educação infantil* (2016). Assim, atribui-se como objetivo deste trabalho discutir a mediação/interação dos atores, durante a leitura da narrativa visual. A pergunta norteadora é: Como as crianças de 4 anos, em ambiente formal de aprendizagem, interagem com seus pares e com o livro literário de narrativa visual? Como desdobramento dessa questão, pensa-se acerca da atuação do mediador da leitura na atividade coletiva. A fim de apoiar teoricamente a pesquisa, no que diz respeito à interação, mediação, linguagem e aprendizagem, buscamos suporte teórico de Vygotsky (1998; 2000; 2007) e Bakhtin (1981); para fundamentar o conceito de literatura infantil, referendamos Zilberman (2003), Ramos (2010), Cosson (2006) e Colomer (2003, 2007); para estudar a estrutura narrativa, Adam (2008) e, por fim, para atender às questões da visualidade de narrativas por imagem, valemo-nos de Oliveira (2008) e Panozzo (2001). A pesquisa tem abordagem qualitativa, e a pesquisadora realizou e mediou as sessões de leitura em turma de Educação Infantil, as quais foram registradas em videograções. Foram selecionados cinco livros de narrativas por imagem, escolhidos pelo PNBE 2014 – Categoria 2, Educação Infantil – 4 a 5 anos –, para serem trabalhados com turma de 13 crianças de 4 anos, em escola do município da Serra gaúcha. No entanto, especificamente para este estudo, compartilharemos a mediação de leitura do livro *Ladrão de galinha*, de Béatrice Rodriguez (2009). A partir dos dados obtidos, uma das categorias que emergiu foi a interação/mediação de leitura. Nesse

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2016). *E-mail*: fabianalazzari@yahoo.com.br

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado e Doutorado. Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado Letras; Pesquisadora Pq 2 CNPq – Universidade de Caxias do Sul – UCS. *E-mail*: ramos.fb@gmail.com

sentido, destacamos que, apesar de evidenciarmos características peculiares, no que diz respeito à faixa etária, cada criança traz consigo sua identidade, cultura e singularidade. Não pretendemos, nesta pesquisa, analisar a atuação das crianças separadamente, mas estudar como interagem, motivadas pela leitura literária dos livros de imagens. As crianças expressam-se, de forma geral, espontaneamente, não sentem receio de dizer ou manifestar algo que possa estar equivocado ou que não seja compreendido pelo outro. Revelam sua curiosidade, levantam hipóteses sobre os fatos, perguntam e também concluem, conforme experiências anteriores ou até mesmo valendo-se do faz de conta. Normalmente, nesse período, utilizam-se da linguagem oral³ para expressar seu pensamento, mas não unicamente. Esse comportamento da criança acontece ainda antes dos quatro anos, porém a curiosidade e a forma como o pensamento são expressos permanecem e se aprimoram. Normalmente, esse período é conhecido pela fase dos “porquês”, em que a criança questiona sobre vários assuntos, quer aprender e é prestativa. Daí a importância de o adulto escutar, responder e, na medida do possível, auxiliar a criança a pensar sobre as possibilidades de respostas. Descaso ou respostas prontas, por parte do adulto, são atitudes inadequadas nos momentos de interação com as crianças. Na pesquisa, durante as sessões de leitura, por várias vezes, as crianças manifestaram curiosidade, espontaneidade e a interação ora referida. Destacam-se esses momentos, em especial, na leitura partilhada, em que se apresentaram situações ligadas à interação e à mediação dos participantes. Em breves diálogos expressos pela linguagem verbal, na interação entre crianças, pode ser pensado a partir da posição de Bakhtin: “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto *da interação do locutor e do ouvinte*”. (1981, p. 113, grifos do autor). Dessa forma, a ideia lançada pela palavra pode ser complementar ou divergente. As possibilidades de mediação nem sempre se mostram explícitas. Na interação com as crianças e dependendo de como as ideias vão surgindo, a mediação pode tomar caminhos distintos, alterando-se conforme as intervenções dos sujeitos e de suas

³ É importante destacar que não consideramos a linguagem oral como única manifestação da criança. Compartilhamos da ideia de Vygotsky quando afirma que “a linguagem não depende necessariamente do som” (1998, p. 47). Entendemos que a expressão corporal e o desenho, por exemplo, são formas de manifestação.

experiências. Na leitura do texto visual, observamos a leitura de cada imagem. Cada página pode trazer à tona comentários das crianças, na maioria das vezes, motivadas pelas provocações do mediador, porém não é regra. Um dos pontos que consideramos importante destacar é o lugar físico ocupado pelo mediador durante a leitura partilhada. Sim, como se posiciona em relação às crianças para que todos possam visualizar as imagens do livro. Não é uma tarefa fácil. Nas sessões de leitura da pesquisa, procuramos variar as posições do mediador para sentir, junto à turma, qual a melhor forma para que todos pudessem ter acesso ao livro durante a leitura partilhada. Consideramos que não se trata de trabalho linear, dependerá do grupo, da receptividade das crianças em relação à obra e inclusive da receptividade do mediador com relação à obra e aos estudantes. Também não podemos esperar que as crianças fiquem sentadas ouvindo a história. Primeiro, porque os pressupostos estudados não consideram essa a postura ideal na leitura partilhada. Segundo, porque o tempo de concentração das crianças pequenas não é o mesmo de crianças maiores do Ensino Fundamental, por exemplo. Terceiro, porque, na leitura do livro de imagem, o leitor tem a liberdade e o direito de imprimir suas próprias conclusões, além de ter o tempo necessário para pensar sobre as informações visuais que a narrativa propõe. Seria arbitrário que o mediador impusesse sua própria leitura como única e verdadeira. De fato, percebemos, na leitura partilhada coletivamente, que as crianças esperam a “provocação” do mediador, da figura adulta. A escuta atenta por parte do mediador lhe dá subsídios para perguntar e auxiliar os leitores mirins na leitura do livro de imagens, evitando respostas prontas e a indução para a compreensão do grupo conforme a “sua leitura”. A leitura é partilhada, mas a compreensão individual é fundamental. Constatamos, ainda, que pela interação/mediação é possível ampliar experiências e até o vocabulário. Em geral, as crianças da faixa etária a que se propôs o estudo já possuem vocabulário amplo e linguagem oral em pleno desenvolvimento, porém, pela interação com o livro e seus pares, durante a leitura coletiva, outros elementos podem se destacar, propiciando novas aprendizagens. O respeito e a valorização das manifestações de todas as crianças também fazem parte das reflexões finais. Partilhar as aprendizagens com os leitores mirins significa dizer que a atenção será disponibilizada àquele que se manifesta prontamente e interage de forma explícita, mas também àquele que se



expressa menos, trazendo postura mais reservada. Ao último, cabe ao mediador convidá-lo e encorajá-lo a participar, respeitando suas particularidades. Nesse propósito, os resultados apontam para as contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar. Verificamos que as crianças, em situações de interação, auxiliam, complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões, seja pela fala ou por outras formas de expressão. Assim, o livro de imagens mostrou-se valioso objeto cultural que promove autonomia, interação e liberdade de compreensão.

72

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LEITURA EM VOZ ALTA E A APRENDIZAGEM ATIVA DA CRIANÇA- ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Francinete Braga Santos¹
Maria Da Conceição de Sousa de Castro²
Waleria Lindoso Dantas Assis³

73

O objeto de estudo apresentado neste artigo é a leitura, enquanto aprendizagem escolar. Entretanto, situamos, especificamente, a leitura em voz alta como uma estratégia para aquisição da linguagem oral, por meio de uma intervenção didática. Desta forma, defendemos uma aprendizagem em que a criança seja a protagonista do processo de aprender, estando em sintonia com o que defendem Bajard (2014), Bajour (2012), Chatier (1998), entre outros. E, portanto, exige uma abordagem metodológica diferenciada para que a leitura seja realizada com a participação ativa de crianças, com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral, da ampliação do vocabulário e do gosto em ler e escrever, por meio da realização das sessões de Leitura em Voz Alta. Pretendemos demonstrar como a participação ativa de crianças, em situações permanentes de leitura favorece o desenvolvimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário e do gosto em ler, assim como discutir, por meio de vivências, diferentes estratégias de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do comportamento leitor em crianças em relação a diferentes portadores de textos, analisando na literatura infantil aspectos fundamentais que aparecem nas entrelinhas de leitura oral e de imagens. Buscando atender esse objetivo, foi sugerido o manuseio de diferentes portadores de textos, observando a qualidade textual e a intenção gráfica dos autores, a relação entre o texto e a ilustração, e as prováveis manifestações de sentimentos, experiências, ideias e opiniões das crianças, durante a leitura oral.

¹. Pesquisadora dos fenômenos da leitura, escrita e produção textual nos anos iniciais. Doutora e Mestra em Ciências da Educação. Mestranda em Gestão de Ensino pelo PPGEB/UFMA. *E-mail*: franbraga@gmail.com

² Mestranda em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional – Pacheco-Buenos Aires. Pesquisadora e idealizadora do Projeto Leitura em Voz Alta. Pedagoga. Especialista em Planejamento Educacional. Coordenadora Pedagógica e Gestora de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís do Maranhão. Membro do GEPEID/UFMA. *E-mail*: tiaconcita@htmai.com

³ Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. Membro do grupo de estudo e pesquisa em Educação Infantil e Docência – GEPEID/UFMA. *E-mail*: walerialindoso@hotmail.com

Para atender a este propósito é necessário promover a aproximação da criança com diferentes portadores de textos, especialmente as obras literárias, pois, de acordo com Castro (2013, p. 18), “romper com uma visão linear de desenvolvimento com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis podem apresentar diferentes processos”. E neste sentido, somamos as sessões de estudos realizadas com as professoras, entendidas como fundamentais no processo, já que, além de receber formação para que consigam aplicar os conhecimentos obtidos nas oficinas de Leitura em Voz Alta na escola, possam ser multiplicadoras desta ação, que de forma geral consiste em formação em serviço, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre os pares, ampliando o conhecimento literário das obras selecionadas, e seus respectivos autores. Assim, professores, a partir dessas sessões de estudo também se tornam leitores habituais, no sentido de que conforme sinaliza Chartier (1998, p. 77): “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias [...]”. Daí a importância do manuseio de diferentes textos, explorando as imagens por meio da observação, para que a relação entre texto e ilustração ganhe sentido. “Se o que queremos é que as crianças compreendam e participem é preciso criar condições para que isso aconteça” (CORSINO *et al.*, 2014, p. 70). Então, o que se espera neste protagonismo da criança é a manifestação de sentimentos, das experiências, das ideias e das opiniões percebidas por meio de relatos, após as sessões de leitura em voz alta, já que “na sociedade atual a criança está imersa numa diversidade enorme de situações onde os textos representam situações discursivas significativas”. (BAJOUR, 2012, p. 61-62). A leitura associada ao ato de compreender o texto escrito é um dos fundamentos teóricos que respaldam esta prática de leitura em voz alta para os pequenos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estando de acordo com Sanchez (2004, p. 90) quando afirma: “A leitura [...] tem uma característica em nossa cultura que faz dela algo extraordinário: deve ser adquirida, e em altíssimo grau de perícia, por toda a população”. Então, a defesa feita aqui é que as práticas pedagógicas adotem rotinas sistemáticas, bem planejadas para que o aspecto oral da língua escrita seja explorado cotidianamente, estando de acordo com Bajard (2014, p. 17), quando

afirma que “a prática oral do texto é um ponto nevrálgico no conjunto das pesquisas e das práticas pedagógicas. [...]”. “Estando de acordo com os autores supracitados, o cerne da transformação das práticas de leitura é torná-las palpáveis e significativas às crianças”. E com ele reforçamos que “em didática da língua materna há poucas proposições para ajudar a criança a se apropriar das diferentes linguagens que podem contribuir para a comunicação vocal do texto”. (BAJARD, 2014, p. 18). Assim relativizamos, com este mesmo autor, que a transmissão vocal do texto, não deve ser confundida com práticas de jogral, sarau ou jogo dramático, exigindo contato das crianças com os portadores de texto, que neste caso, são os livros de literatura infantil, Com base nos argumentos defendidos e nas evidências obtidas no campo pesquisado, podemos afirmar que a leitura em voz alta, em algum momento do desenvolvimento da criança a fará sair da condição de ouvinte do texto lido ou dramatizado pela professora, para a condição de leitora – naquela postura de quem ler e abstraindo sentido do texto, em voz silenciosa, por meio da compreensão das imagens e das palavras. Diante de tal constatação, afirmamos que as diferentes etapas de planejamento e de execução das atividades envolvendo a Leitura em Voz Alta favorecem o acesso ao livro, isso pode ser facilitado deixando as prateleiras com livros a disposição das crianças, ou mesmo colocar livros nos bolsões feitos de tecido, ou até em cima de tapetes, em que sentadas leem por deleite, por apreciação, por gosto. Diante disso, definimos como este Projeto de Leitura em Voz Alta pode ser operacionalizado em outras realidades, mantendo reservadas suas particularidades inerentes à sua natureza teórica, tendo em vista que as práticas devem ser adequadas às características dos sujeitos envolvidos, bem como da comunidade escolar e do seu entorno.

Assim, as autoras deste projeto estruturam as ações por meio de sessões simultâneas de leitura na escola, iniciando com a formação dos professores que atuam como multiplicadores do projeto, em etapas descritas, conforme a seguir.

Primeira etapa: O projeto se inicia com a seleção do livro que será lido por ele nas “Sessões de Leitura”. Para fazer essa escolha é importante prezar pela qualidade literária – deve ser um conto bem escrito, encantador para os ouvintes – e com certo grau de novidade.

Segunda etapa: Nesse momento, deve-se planejar como será feita a apresentação dessa leitura às crianças e de questões que podem alimentar o



intercâmbio após a mesma. É importante, também, antecipar boas questões, que despertem a curiosidade das crianças, considerando o antes, o durante e após a leitura.

Terceira etapa: Etapa de discussão das propostas no coletivo de professores: nesse momento cada professor apresenta sua proposta de leitura e trocam-se ideias para aperfeiçoá-las.

Quarta etapa: Essa etapa é de montagem do mural com a resenha do livro e a ficha de inscrição para cada uma sessão.

O estudo sobre leitura em voz alta e a aprendizagem ativa da criança em seus pressupostos básicos concluiu que a discussão de vivências definiu novas estratégias de aprendizagem, tendo em vista a mudança de comportamento leitor na escola campo. E da análise pretendida da literatura infantil incorporou aspectos ligados às práticas de leitura oral e de imagens, estas que resultaram em práticas ativas na escola de Educação Infantil, em estudo. Assim, a UEB Mário Pereira Infantil foi favorecida pelo manuseio cotidiano de diferentes textos, em que a observação de imagens e a busca da relação de sentido entre o texto e a ilustração passaram a fazer parte dos critérios de análise do texto lido. Isto de certo modo comprova ou ajuda a desmitificar o que se compreende sobre o ato de ler de crianças pequenas.

Referências

BAJARD, É. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Unesp, 1998.

CORSINO, P. **Reflexões sobre a leitura literária na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SANCHEZ, E. A Linguagem Escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA

Gabriel Ramos de Oliveira ¹
Janaina Boniatti Bolson ²

Este artigo tem como proposta instigar uma visão crítica e construtiva sobre as diversas formas de arte, mostrando que, quando a abordamos, não há espaço para censura ou preconceitos, pois ultrapassa essa dimensão. No intuito de melhorar a compreensão sobre os diferentes significados da arte, desde os anos iniciais, e de evitar o preconceito com as diversas formas de expressões artísticas, elaborou-se uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos que envolvem diferentes expressões artísticas. O conhecimento da essência da arte pode ser ensinado por meio das linguagens, dos materiais, dos elementos visuais, dos instrumentos musicais ou que emitam sons, da estrutura, elementos do corpo e expressões, entre outros. Uma das alavancas para que essa essência seja despertada, gerando o desenvolvimento e a transformação em cada pessoa, é a mediação do pedagogo. A arte é “um dos meios pelos quais os seres humanos conseguem expressar seu cotidiano, experiências, conhecimentos, emoções, angústias, visões de mundo, suas identidades e tantos outros”. (BET, 2017, p. 4). Já Santaella (2005 *apud* BET 2017, p. 4) “considera que na arte a humanidade é presentificada, visto que as produções artísticas expressam as relações que indivíduos e a sociedade constroem”. A arte é uma forma magnífica de expressar aquilo que habita em cada um. Diz-se que os corpos dançam o que habita na alma; que os dedos pintam o que sente o coração; que a mão escreve não só palavras nas linhas, mas põe nas entrelinhas aquilo que a mente tencionava inicialmente guardar; dedos, mãos e bocas tocam, cantam e formam com os mais variados timbres a melodia para cada momento de cada ser, nas suas mais profundas inspirações. A arte é o que nos faz transcender além das aparências. O olhar crítico, a demonstração das angústias e contestações das ideias, da cultura e da

¹ Acadêmico de 8º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade Ideau e Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Arte pela Uninter (EaD) – Caxias do Sul. *E-mail:* gabriel.oliveira03@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). *E-mail:* janaina.bolson@hotmail.com

essência de cada ser podem ser expressas pela arte. Nesse contexto, vem a somar a colocação de Bay ao afirmar que “pode-se inferir que Foucault percebeu o artista como agente desencadeador de mudanças, polemizador e crítico da ordem presente na medida em que constrói significações novas, entre o real e o possível”. (BAY, 2006, p. 11). Aquele que se deixa tocar pela arte também se deixa levar por ela. O ouvido escuta uma melodia, seu coração muda seu compasso, sua respiração altera o ritmo e seu corpo sente a música. Às vezes ele deseja balançar, e às vezes deseja apenas aquietar-se dada a profundidade e beleza do que se ouve e o que se sente; os olhos veem as formas e cores, as mãos sentem as texturas; a mente observa a interpretação nos palcos, seus olhos podem umedecer ou seus lábios delicadamente sorrir, pode ainda sua testa franzir pelo zangar ou o corpo todo gargalhar; e tudo isso gera uma conexão imensurável e exclusiva daquele ser, naquele momento. Percebe-se que o preconceito à arte ou a algumas expressões de arte pode estar ligado a fatores sociais, políticos, históricos, psicológicos, emocionais, culturais, entre outros. Há, ao longo da História, exemplos da influência do fator social relacionados ao preconceito acerca da arte. Podemos relatar que “nos anos iniciais do modernismo ainda era marcante a divisão entre o saber culto e o popular. Identificava-se o culto a representação artística vinda do estrangeiro, de fora. O popular, por outro lado, era o ingênuo, o pitoresco, o rude”. (OLIVEIRA *apud* SOUSA, 2012, p. 13). Quanto a aspectos político-sociais e históricos, cabe explicar que a relação de preconceito das artes tem estreito vínculo ao preconceito racial e social, por exemplo, considerando a época da escravidão no Brasil. (SOUSA, 2012). O fator emocional e psicológico também interfere muito nas concepções sobre arte, pois percebe-se que o preconceito está intimamente ligado aos medos. Tem-se medo do que é novo, do que foge do que estamos acostumados a vivenciar. Tem-se medo também do que se sente e se pensa e, em especial, tem-se medo de que os outros saibam o que se passa em cada ser. Considerando também os aspectos de colonização e da importação cultural, observa-se que isso contribuiu para o preconceito à arte no Brasil, visto que criou-se uma leitura de que determinada cultura era bem vista, e o novo, diferente ou advindo das classes sociais mais baixas causava receio. Quando uma expressão de arte mostra à pessoa algo que lhe foi ensinado como sendo errado ou feio, ela tende a sentir medo, e repudiar



aquela forma de expressão. Aquilo que torna transparente os sentimentos e pensamentos que habitam em cada um, acaba por gerar uma revolta em muitas pessoas, pois esta deseja esconder o que existe em si mesmo. “Para Freud a arte teria o poder de liberar o artista de suas fantasias, permitindo-lhe exorcizar os fantasmas interiores, canalizando-os para a obra, num processo catártico e terapêutico”. (BAY, 2006, p. 7). Assim, observa-se que a história, e como se deu o desenvolvimento social e político do Brasil, acabou por influenciar a existência do preconceito à arte. Este preconceito, nascido já há muito tempo, vem se prolongando, e agregando-se a outros fatores, de acordo com cada época. Com o passar dos anos, observa-se que, em cada época, a arte teve suas características sendo modificadas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e todos os seus atributos. Algumas épocas se deram de forma mais compartilhada e ampla, em outras de forma mais restrita. A pedagogia por si não deixa de ser uma arte. A arte de criar naqueles seres, ainda tão pequenos, a possibilidade de um futuro florescido. Essa importância é notada por ser “nas séries iniciais que se dá a formação e a transformação de atributos da personalidade, das capacidades e das dificuldades e limitações de muitas crianças”. (WIGGERS, 2012, p. 36). O ensino da arte contribui para melhorar a forma de se relacionar, a formação de senso crítico, o despertar do potencial criador. Faz-se necessário ainda a integração dos educadores da arte aos demais educadores da instituição. Garcia e Lopes (2017, p. 5) explicam que “a função do profissional em arte na educação não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas de arte, mas, sobretudo, de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança”. Nas séries iniciais, através de práticas da pedagogia pautadas pela arte, podemos desenvolver: criatividade, pró-atividade, autoconhecimento, facilidade de expressão, sensibilidade, inclusão. Sabe-se que, ao fazer e conhecer a arte como instrumento da prática pedagógica, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo. A pedagogia pode contribuir como uma ferramenta para o conhecimento da arte desde a formação inicial das crianças, para assim proporcionar nas pessoas uma

visão mais ampliada, profunda, podendo vir a minimizar e até evitar a existência de preconceito com relação à arte. Durante a formação dos alunos é essencial que seja passada essa mensagem aos alunos. Pesquisa de caráter exploratório e qualitativo realizada por Wiggers (2012) verificou uma falta de conhecimento sobre a arte no geral, observou ainda nas respostas obtidas classificações de feias ou absurdas as obras e expressões de arte. Sousa (2012, p. 22) adverte quanto à questão cultural existente no preconceito: “evitar o uso de lentes reducionistas, ou seja, reduzir o preconceito e julgamento negativo de outros produtos artísticos que não o da classe dominante, impedindo o perpetuamento dessa opressão cultural”. Há de se considerar ainda o aspecto educacional como base da possibilidade de transformação de conceitos e minimização de pré-conceitos em relação à arte. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados há 15 anos pelo Governo Federal” e, nessa direção, ocorre uma “defesa da pluralidade cultural, e busca de reconhecimento do valor das expressões culturais brasileiras”. (SOUSA, 2012, p. 30). Já Wiggers (2012, p. 57) explica que “a escola é o local onde para muitos se encontra o único contato que terão com arte e é através deste contato mais intenso que acredito poder despertar e estimular o interesse frequente pela arte”. Assim, contata-se que, com uma formação mais ampla e onde tenha sido possível conhecer, apreciar e fazer arte, dentro das suas diversas expressões, a pedagogia estará contribuindo para que as crianças de hoje sejam adultos mais fortalecidos e que conheçam a si mesmos. Pessoas que compreendam verdadeiramente a arte e a adicionem às vivências humanas possibilitam uma sociedade que produza indivíduos intimamente ligados a si mesmos, aos outros e a tudo que os rodeia. Buscou-se no presente estudo conectar os vários conceitos apresentados, e também relatar e discutir sobre a arte através de um olhar mais sensível, observando sua relação com os sentimentos e as vivências humanas, bem como com os papéis que podem ser desempenhados pela mesma. Através dessa conjuntura, pode-se observar o quanto a arte está ligada às vivências do homem, tanto em relação a si mesmo (seus sentimentos), quanto as relações sociais e com o ambiente.



Referências

BAY, D. M. D. Arte & Sociedade: pinceladas num tema insólito. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, ISSN 1678-7730, n. 78, 2006.

BET, K. Z. **Fundamentos da Arte I**. Ebook de oficina/UAB através da UNICENTRO, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/506/5/Fundamentos%20da%20Arte%201.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GARCIA, J. F. D.; LOPES, L. F. **A importância da arte nos anos iniciais**. Curso de Graduação – Faculdades Integradas de Nova Andradina – FINAN. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602124521.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

SOUSA, J. C. **Os preconceitos que permeiam a arte e o ensino da arte**. Trabalho de conclusão de curso de Artes Plásticas, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília- UnB. Brasília, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4498/1/2012_JulianaCorreadeSousa.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

WIGGERS, H. R. **Conceitos e preconceitos na perspectiva da arte contemporânea**. TCC. Graduação no curso de Artes Visuais-Bacharelado da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1011/1/Halbertina%20Roecker%20Wiggers.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CONTRIBUIÇÕES DAS INFÂNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO DA ILHA DOS MARINHEIROS – RIO GRANDE/RS

Gabrielle Lopes das Neves¹
Narjara Mendes Garcia²

82

A organização deste relato surge com o intuito de compartilhar o projeto de dissertação da linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAFE), do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A necessidade surge para que possamos compreender como a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS se constitui enquanto potencial formativo no cotidiano escolar, na medida em que proporciona experiências, práticas e ações que se originam das categorias da Educação Ambiental (EA), dentre eles pertencimento, participação e lugar. A Educação Ambiental colabora para pensarmos juntos nas possibilidades da Escola do Campo em constituir-se lugar de ações, práticas e experiências, que reafirmam uma identidade rural, através do pertencimento ao lugar e da participação.

Neste sentido, acreditamos que as contribuições, a partir da categoria social Infância potencializam a Educação Ambiental, atribuindo sentido e significados às vivências específicas do lugar. Experiências educativas que surgem a partir do lugar, enquanto possibilidades de constituição dos sujeitos, homens, mulheres, crianças, educadores e educadoras, que formam e são formados na e com a Escola do Campo.

Através disto, necessitamos entender quais os significados que esses sujeitos atribuem à Escola do Campo, como também quais os atravessamentos que possibilitam que a Escola do Campo possa exercer enquanto ação transformadora no cotidiano dos sujeitos e na sua constituição. Entendemos, por meio desta afirmativa, que muitos elementos presentes na Ilha dos Marinheiros – Rio

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) (FURG). Pedagoga – Universidade Federal do Rio Grande (FURG). EcoInfâncias-Infâncias, Ambientes e Ludicidades. Bolsista – CAPES. *E-mail:* gabrielleglopes18@gmail.com

² Professora Adjunta no Instituto de Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) (FURG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa EcoInfâncias-Infâncias, Ambientes e Ludicidades. *E-mail:* narjaramg@gmail.com

Grande/RS fortalecem as ligações dos sujeitos com o lugar, sendo a escola caracterizada como um dos espaços centrais que dão significados à vida cotidiana das Infâncias e dos educadores.

Os questionamentos sobre este estudo surgem em decorrência dos significados do lugar, atravessados pelo sentimento de pertencimento, logo os caminhos desta escrita advêm da curiosidade/necessidade da seguinte inquietação orientadora: Como as infâncias e os educadores percebem a Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros/Rio Grande – RS? Para responder a tais questionamentos: elencamos o objetivo geral e os seguintes objetivos específicos de estudo: Objetivo geral: Compreender como a Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros, a partir das categorias da Educação Ambiental: pertencimento, participação e lugar, constitui-se enquanto espaço formativo através dos olhares das crianças e dos(as) professores(as). Objetivos específicos: Desvelar quais os desafios e as potencialidades da Escola do Campo na Ilha dos Marinheiros; Compreender qual o papel da escola em relação à Educação Ambiental no campo/ na Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS; e Investigar como as relações de pertencimento ao lugar apresentam-se na Escola do Campo da Ilha dos Marinheiros – Rio Grande/RS.

Infâncias do Campo

O que é necessário para que a Infância do Campo seja compreendida enquanto singular e distinta dos padrões urbanos? Desde muito cedo, a predominância pela oposição de padrões urbanos industriais afeta a vida no campo e, conseqüentemente, a constituição das Infâncias. O incentivo exagerado a padrões de consumo, por exemplo, incidem sobre as cidades e o campo; esses padrões são individualizados e marcados pelo distanciamento e pela incapacidade de nos reconhecermos enquanto uma relação sistêmica com a natureza.

Na busca de aproximação com a rede de relações que nos constituem, podemos perceber nas Infâncias do Campo o estabelecimento de relações diferentes com a natureza, pois a dimensão humana é imbricada à dimensão ambiental. “O campo, o pasto, a mata e floresta ao redor, o caminho das formigas, a caça, o aproveitamento dos animais mortos, as folhas secas, transformam-se em novas vidas, os peixes e as águas, os recursos hídricos, enfim essas questões podem estar ali presentes, próximas, disponíveis”. (SILVA *et al.*, 2012, p. 177).

A relação que o grupo estabelece com os ecossistemas tem significação intrínseca com o modo de vida das crianças. Como percebemos as diferenças entre os modos de vida das Infâncias do Campo? A partir da produção cultural. As brincadeiras se diferem, é comum meninos e meninas fabricarem bonecas de espigas de milho; há ainda, os banhos de chuva, os passeios de carroça, a pesca, a relação de cuidado com os animais desde os mamíferos aos insetos. São algumas ações corporais e identitárias com a natureza que caracterizam o repertório sociocultural. Afirmar algumas destas ações produzidas pelas Infâncias não significa colocar o Campo como espaço empobrecido de cultura, mas estabelecer limites entre o que é geral e específico das Infâncias.

Qual o espaço ocupado pelas Infâncias do Campo? Que relações de gênero, étnicas e de classe expressam-se no lugar? Podemos pensar estas questões a partir das lentes da Geografia da Infância; essa epistemologia de análise é recente e pouco difundida. Embora as contribuições da Geografia ainda sejam pouco acessadas pelos pesquisadores da Infância, esta epistemologia contribui para refletirmos o lugar, o território e as espacialidades que as crianças ocupam no mundo contemporâneo. (LOPES, 2017).

Nesta interlocução a Geografia da Infância coloca como tarefa a leitura das Infâncias, através do espaço geográfico, uma unidade entre o ambiente e o desenvolvimento humano, visto que o espaço geográfico torna-se um componente autêntico capaz de pensar a formação humana. De acordo com Lopes (2017), a Geografia da Infância possui enfoque em duas vertentes de análise para pensar as relações das crianças com o espaço geográfico. A primeira, segundo ele, considera a perspectiva das próprias crianças e como vivenciam as espacialidades no meio social e, a segunda, aponta estudos que analisam diferentes espaços e maneiras de como as crianças se relacionam com as desigualdades e contradições ali estabelecidas. A primeira afirmativa corrobora a Sociologia da Infância, na medida em que também tem como foco as narrativas das crianças. A segunda coloca em evidência as infâncias da realidade, no sentido que desvela o imaginário de infância romantizada. Estudar as Infâncias e as condições geográficas possibilita pensar a categoria também pelo viés da exclusão, que se apresenta, por exemplo, latente no espaço geográfico.



Podemos pensar que o específico do Campo não se constitui como algo isolado da realidade; as fronteiras culturais estabelecem relações com as multifacetadas da dimensão humana. É necessário que possamos, neste processo que nos unifica e padroniza, estabelecer diferenças que demarcam posição. Segundo Silva *et al.* (2012, p.77), “as crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos por viverem também mediações próprias dos seus grupos sociais”.

A compreensão das Infâncias do Campo, neste sentido, requer, movimentos de aproximação e diferenciação, tanto na direção do acúmulo do capital cultural infantil, quanto na direção dos processos educativos que as populações do campo vivenciam. É necessário afirmar que as Infâncias do Campo são múltiplas, pois são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro: crianças assentadas, da reforma agrária, ribeirinhas, quilombolas, crianças das florestas, entre outras, vivem suas relações identitárias e de constituição de maneiras distintas e isso nos inquieta, na medida em que direcionamos os nossos olhares para múltiplas dimensões que fazem parte da dinâmica socioambiental, cultural, política e de classe. Para Silva *et al.* (2013, p. 17), “é na dialética, entre geral e local, campocidade, urbano, rural, que caracteriza as infâncias do campo, que necessita ser compreendida por meio de estudos que evidenciam, pela observação e pela escuta das próprias crianças, o seu ser-no-mundo”.

A metodologia de pesquisa escolhida para o desenvolvimento deste estudo denomina-se Inserção Ecológica. A Inserção Ecológica tem como base teórica a abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que auxilia o pesquisador a compreender e se inserir nos contextos bioecológicos e a intervir no processo de maneira sistêmica. Cecconello e Koller (2003) foram as responsáveis pela criação desta metodologia de pesquisa; o objetivo das autoras era desenvolver uma metodologia capaz de evidenciar o caráter sistêmico da teoria de Bronfenbrenner, destacando os elementos *Pessoa, Processo, Contexto e Tempo*.

Estas dimensões não devem ser consideradas como categorias definidas *a priori*, mas destina-se a delimitar os focos da coleta e da análise dos dados de



pesquisa. São, portanto, direções e sentidos para as quais o pesquisador lança o “olhar” sistêmico, buscando estabelecer interações significativas com as pessoas que integram os ambientes a serem estudados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, devemos entender o significado dos quatro elementos essenciais para a Inserção Ecológica do pesquisador. O *processo* significa as relações estabelecidas entre as pessoas de cunho proximal, nas interações entre organismos e ambiente. Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que essas interações sejam efetivas e regulares de modo que um vínculo seja estabelecido. A pessoa “de acordo com o modelo bioecológico de desenvolvimento, é constituída tanto por características psicológicas como pelas construídas nos processos proximais com os ambientes”. (SILVEIRA *et al.*, 2009, p. 59).

As pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo foram predefinidas; a partir da compreensão de que se estamos dispostos a afirmar uma Educação Ambiental de caráter sistêmico, é necessário que as compreensões e adjetivações, que surgirão a partir desta prerrogativa, levem em consideração os diferentes olhares sobre a temática. Por isso, o público da pesquisa é representado pelos seguintes sujeitos: um representante (coordenador) da Secretaria de Educação do Campo, do Município de Rio Grande – RS, uma docente da escola do campo da Ilha dos Marinheiros e as crianças da mesma instituição.

No entanto, para a coleta dos dados serão levadas em consideração: a entrevista semiestruturada com um(a) professor(a) da escola do campo e as práticas educativas ambientais com o grupo de crianças da escola.

O tempo da pesquisa configura-se na permanência da pesquisadora na escola, durante o período de março de 2019 a julho do mesmo ano. A forma de registro da Inserção Ecológica é realizada através do Diário de Campo, no qual são realizados registros, narrativas das crianças e das professoras, bem como algumas reflexões da experiência. A escola atende o nível II e II da Educação Infantil, ao quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos. Estão matriculadas na escola dezoito crianças, logo, todas estão participando do estudo.

Dando continuidade às estratégias metodológicas do presente estudo, como condição de metodologia/teoria de análise dos dados, utilizaremos a Teoria Fundamentada nos dados (Grounded Theory).

A teoria fundamentada nos dados refere-se a uma abordagem qualitativa, do ponto de vista dissertativo; possui o objetivo de construir categorias analíticas a partir dos dados, caracterizando-se como um método geral de análise comparativa, que estabelece um conjunto de procedimentos a fim de pensar e refletir sobre a realidade social. Por muito tempo, os métodos qualitativos eram interpretados a partir de uma ideia de credibilidade duvidosa, pois estaria presente uma intensa ordem subjetiva do pesquisador. Diante disto, para Tarozzi (2011) a teoria fundamentada nos dados tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, um canal sólido e enraizado na experiência dos fatos, a partir de processos sociais e psicológicos.

As Infâncias brasileiras são múltiplas, e múltiplas são as maneiras como as crianças existem no mundo. Pesquisar Infâncias do Campo, em contexto de Ilha tem se tornado um processo de reflexão e aprofundamento teórico enquanto pesquisadora. É na Escola do Campo, junto com as crianças que aprendo como ser educadora, como perceber a Educação Ambiental na constituição dos sujeitos e a identificar as espacialidades, o pertencimento ao lugar. No entanto, as inserções estão em seu processo de finalização; logo a análise dos dados será realizada, e o estudo encontra-se em processo de conclusão.

Referências

- BROFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LOPES, J. J. M. Geografia da infância: onde encontramos as crianças?. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 101-118, Edição Especial 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4774/2417>
- SILVA, A. P. S.; SILVA, J. B.; PASUCH, J. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVEIRA, S. B. Á. B.; GARCIA, N. M.; PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, p. 57-74, 2º sem. de 2009.
- TAROZZI, M. **O que é o grounded theory: metodologia de pesquisa e teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA HORTA E NA PRAÇA DA ESCOLA: OLHARES E APONTAMENTOS DAS CRIANÇAS CAMPESINAS

Jeruza da Rosa da Rocha¹

Neste estudo apresento as análises do conteúdo sobre vídeos produzidos na praça da escola da rede municipal de ensino de Canguçu/RS, com a participação de quatorze meninas e meninos do sexto ano, parte da tese de doutorado entre o período de 2015 a 2019. O objetivo é problematizar o entrecruzamento e a ressignificação dos conhecimentos escolares de uma disciplina curricular da referida escola (Administração, Agricultura Rural – AAR) e os saberes campestinos constitutivos das vivências dos participantes da investigação. A base teórico-metodológica inspira-se na etnografia com crianças, a partir de uma perspectiva interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003); os dados são oriundos de áudios e vídeos produzidos pelos colaboradores da pesquisa e das observações realizadas ao acompanhá-los durante as filmagens na praça da escola. O desenho teórico toma como apoio os Estudos da Criança e da Sociologia da Infância, campos que sinalizam as crianças como atores sociais, capazes de reinterpretar e (re)produzir práticas culturais, sociais e institucionais. (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011).

No movimento de análise, entendo que, além das ações que organizaram e desenvolveram práticas da disciplina de AAR na praça e na horta da escola, entrelaçam-se temas sobre as rotinas campestinas dos meninos e das meninas com seus familiares na agricultura, dispondo seu conteúdo pedagógico próximo da realidade local, porém, dissociado das experiências e dos conhecimentos constitutivos das práticas campestinas praticadas pelos grupos socioculturais.

A Sociologia da Infância reconhece a produção cultural das crianças decorrente de processos conjuntos e coletivos feitos por meninas e meninos e com os adultos. A expressão *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) abrange perspectivas inovadoras em relação ao processo socializador, incorporando a participação ativa dos grupos infantis na sociedade.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Agência financiadora: CAPES. E-mail para contato: luaia.je@gmail.com

Assumir a participação como um dos elementos fundamentais, quando pensamos na escola como espaço eminentemente educativo. Manuel Jacinto Sarmiento (2005) discute a urgência de a escola redimensionar seu papel educativo e investir na produção do diálogo cultural por meio da permeabilidade “à influência cultural das suas comunidades de inserção”, sinalizando que a escola precisa estar permeável às outras culturas que a compõem, pois, ao não fazer isso ela perde a sua identidade, enquanto instituição educativa. (SARMENTO, 2005, p. 33).

A inspiração teórico-metodológica deste estudo é oriunda de procedimentos etnográficos, da pesquisa com crianças e da análise interpretativa. (GRAUE; WALSH, 2003). Essas vertentes ofereceram ideias e modos de organizar procedimentos para a geração de dados, contando com a presença de meninos e meninas na produção de ferramentas metodológicas, com a realização de vídeos sobre os espaços da escola. Neste estudo, irei apresentar análises do conteúdo do vídeo realizado na praça, o qual traduz um olhar atento dos colaboradores da pesquisa sobre os conhecimentos escolares e campesinos.

A questão que mobilizou o roteiro de filmagens pautava-se em apresentar os acontecimentos e as situações educativas que ocorriam nos espaços externos da escola. Cabe destacar que esse vídeo foi produzido por uma das meninas da turma do 6º ano, a qual mesclou duas estratégias: a descrição do espaço e a narração de situações que ali aconteciam por meio de indagações feitas aos seus colegas sobre as atividades realizadas na praça, também espaço em que atividades da disciplina AAR são desenvolvidas. Em um dos trechos do vídeo a menina (AL1) indaga seus colegas sobre a disciplina que propõe a organização do espaço e a manutenção da praça. Em resposta surgem alguns questionamentos: “AAR é administração agricultura rural que a gente varre na rua, a gente planta coisas” (AN1). A menina (AL1) questiona: “O que é AAR”? Responde sua colega: “AAR é quando a gente sai pra fora, ‘barre’ o pátio” (A1). Ouve-se a voz de um dos meninos que complementa a resposta da colega: “A gente trabalha na horta” (F1). Novamente (AL1) questiona a resposta dos colegas e diz: “Ah, então ela é uma aula física?” Outra menina responde “É tipo uma aula física!” (D1) Como complemento (F1) responde: “É tipo uma aula de trabalhar na lavoura”. A menina (AL1) menciona outra questão: “O que tu acha que AAR significa?” Por um momento a turma



permanece em silêncio, logo (F1) responde: “Trabalhar ajudar a deixar a escola mais limpa. Trabalhar pra aprender como se faz, como não se faz”. (ROCHA, 2019, p. 106).

No diálogo, a turma destaca que, na disciplina de AAR, realizam-se atividades próximas às suas realidades, talvez uma extensão do que vivenciam em seus cotidianos, como o trabalho na lavoura, por exemplo. Outra questão envolve a manutenção do pátio e as práticas de plantio na horta. Assim, a disciplina de AAR, com atividades na horta e na praça, desenvolve apenas conhecimentos práticos do trabalho e da lida do campo?

As análises sobre esse conjunto de dados salientam acontecimentos da vida real dos meninos e das meninas do 6º ano, dentro e fora da sala de aula. Trazem o contexto da vida na localidade, que garante o sustento de suas famílias, com uma relação próxima à terra, ao trabalho na lavoura, com cuidados do plantio até a colheita. Configuram ações que se entrelaçam com os fazeres das práticas educativas na escola, o cuidado da horta, a construção e a manutenção do espaço da praça. Compreendo que o processo educativo não se constitui um vazio de ideias, pois é sempre planejado e organizado pela turma e a professora. Com isso, as ações na praça seriam, além de extensões ao cotidiano campesino, práticas que reproduzem a cultura local? No movimento de análise, entendo que, além das ações que organizam e desenvolvem práticas na horta e na praça, esses espaços externos à sala de aula também entrelaçam temas sobre as rotinas dos meninos e das meninas com seus familiares através da agricultura. Mas, as atividades de AAR fortalecem e/ou permitem discussões sobre a agricultura local? Quais desafios da agricultura local são tematizados? E a turma do 6º ano problematiza tais desafios? Como sobreviver da produção agrícola na região? E o que seria a agricultura, além de manusear a terra e plantar na horta da escola, para os meninos e as meninas do 6º ano?

Nesse contexto trago para à discussão os estudos de Santos (2010) para salientar a potência de pensarmos no conhecimento oriundo de práticas sociais vividas por meninos e meninas dessa escola e comunidade. Os atores desse processo são as meninas, os meninos, as professoras e suas famílias, e este entrecruzamento de experiências constitui-se como base para as relações sociais. Conforme o estudioso, a produção de relações sociais sempre é um movimento

cultural, intercultural ou intracultural.

Penso que as pistas ofertadas pela turma do 6º ano estariam pautadas pela necessidade de se incorporarem as experiências e as práticas de conhecimento do cotidiano campesino, bem como os possíveis problemas que a comunidade enfrenta com o plantio do fumo. A escola e a comunidade compreendem as consequências para a saúde e o meio ambiente com a produção em grande escala do fumo? Preparar a terra, plantar e colher é uma prática de conhecimento que necessita dialogar com o que é científico, pensado pela escola, e com o que não é científico, pensado por esses jovens e suas famílias. Reconhecer diferentes saberes produzidos em suas realidades não se ausenta do conhecimento oferecido pela escola. As questões locais que cercam o trabalho e a lida no campo urgentemente necessitam ser discutidas na escola. O que os dados retratam demonstra a aproximação do que é vivido na região, a reprodução do que se aprende no contexto campesino, posto em prática na disciplina de AAR. Ações iniciais, as quais possivelmente poderiam desacomodar essa lógica reprodutiva social e econômica, são apresentadas pelo grupo do 6º ano, como o cultivo do fumo, porém, na fala da turma, as problematizações na aula de AAR estão ausentes. Com isso, os conhecimentos escolares apenas reproduzem a realidade da agricultura na região. O que se observa é um movimento educativo reprodutivo, sem tensionamentos capazes de compreender e transcender as lógicas do sistema capitalista, marcado pelas ações de acumular bens e riquezas, e sem elementos para vislumbrar ou incorporar outros modos de pensar e agir no mundo.

Para pensar a escola, suas práticas educativas e os conhecimentos campesinos, sigo compartilhando dos escritos do estudioso Santos (2010), especialmente quando ele diz que a “ecologia dos saberes” proporciona a interação, o diálogo, as tensões e o enriquecimento para a produção do conhecimento. Essa noção conceitual permite observar que os movimentos dialógicos estão ausentes nas práticas educativas, pois as práticas familiares e locais não são problematizadas com a turma do 6º ano e tampouco as formas de cultivo do fumo, único produto que gerencia as relações econômicas e culturais da região, são tematizadas. As ações em ambos os contextos, escolar e campesinos, são postas em proximidade sem avançar e/ou aprofundar as realidades da lida do campo. Nessa direção, a disciplina de AAR apresenta seu conteúdo pedagógico



próximo da realidade local, porém, dissociado das experiências e dos conhecimentos constitutivos das práticas campesinas praticadas pelos grupos socioculturais. Esse distanciamento entre lógicas do saber proposto pela AAR e o saber comunitário produz tensões nas práticas que ocorrem dentro e fora da escola.

Referências

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

GRAUE, E; WALSH, D. **Investigação interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

ROCHA, J. R. **Participação e relações interculturais entre meninas e meninos e suas professoras em contexto escolar**. 2019. Tese (Doutorado) – UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

PEQUENA INFÂNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E DOCÊNCIA

Karine Tatiane Silva Bottega¹
Jaime Farias Dresch²

Por muito tempo, bebês e crianças bem pequenas não faziam parte dos espaços coletivos de educação, porém este cenário vem se modificando gradativamente. Nos últimos dez anos, houve um aumento expressivo de bebês que frequentam creches, e junto com essa nova demanda surgiram novos desafios e questionamentos para educação destas crianças. Afinal, será que a didática da pedagogia tradicional responde às peculiaridades inerentes à esta faixa etária? O modelo de currículo proposto pensa a criança bem pequena como sujeito ativo e potencialmente capaz? Este texto objetiva discutir como se constitui a pedagogia para pequena infância, e qual o perfil destes profissionais que, junto com essa nova pedagogia, estão se constituindo como docentes destas pequeninas crianças. A metodologia utilizada segue uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e revisão sistemática sobre o tema apresentado. A busca sistemática foi realizada em bancos de periódicos *online*, fizemos uma busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, UFSC e BDTD. De acordo com Barbosa (2009), por muito tempo entendia-se o conceito de infância como similar ao ser criança; com as pesquisas e os estudos no campo da sociologia, passou-se então a compreender que estes conceitos possuem significados diferentes. Assim, a autora pontua que crianças sempre existiram, no entanto, o modo como as crianças se configuram na sociedade é que vem se modificando com o passar do tempo. “A infância não pode ser vista como uma etapa estanque da vida, algo a ser superado ou, ainda, que termina com a juventude. A infância deixa marcas, permanece e habita os seres humanos ao longo de toda vida”. (BARBOSA, 2009, p. 32). Partindo do pensamento de Barbosa, quando conceitua as infâncias, entende-se a necessidade de uma pedagogia para pequena infância, no intuito de superar a visão adultocêntrica, que está impregnada culturalmente na prática docente. E, tratando-se de práticas educativas para bebês e crianças bem pequenas, há uma

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Uniplac – Lages). *E-mail:* karinebottega@uniplaclages.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Uniplac) – Lages. *E-mail:* jaimefariasdresch@gmail.com

urgência em repensarmos a docência neste novo contexto. Reforçando o que diz Barbosa, Fochi (2015) cita ser um desafio refletir sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas, tendo em vista que, na visão do autor, estas crianças estão sendo submetidas a processos de escolarização, tornando urgente pesquisas que venham a contribuir e desmitificar essa prática equivocada em espaços coletivos, com esta faixa etária de crianças. Nesta perspectiva, Fochi (2015) afirma que a forma como se percebia o conhecimento, de modo previsível, por categorias padronizadas, não cabe mais para esta nova pedagogia. Para o autor, ao se tratar de pedagogias para pequena infância, é necessário destacar as especificidades que acompanham esse campo de saber e oportunizar diálogos que devem ser constantemente remodelados. Arroyo dialoga com Fochi quando cita: “Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância”. (ARROYO, 2009, p. 119). Os docentes que atuam em creches estão se reinventando no mesmo ritmo do atendimento educacional, nestes estabelecimentos; passam por um momento de transição e transformação; assim como define Fochi (2016), a docência na creche é uma profissão que está sendo inventada. No entanto, a necessidade de uma pedagogia específica para bebês vai ganhando força a cada autor que buscamos. Tebet (2013), em sua tese intitulada “Isto não é uma criança!”, também defende a ideia que apresentamos no presente texto; a autora destaca que os bebês não devem ser estudados a partir dos mesmos conceitos utilizados para as demais crianças, trazendo a importância de se constituírem teoricamente os bebês nos estudos sobre a infância, como uma categoria independente. Explica que o que difere a criança maior, em relação aos bebês, é que estes ainda são um ser pré-individual, ou seja, o bebê está em processo de autoconhecer-se, de construir sua identidade. “[...] ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se”. (TEBET, 2013, p. 5). Nesta conjuntura que tange as práticas educativas para a primeiríssima infância, é inegável a ressignificação do currículo nas creches que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Flores e Albuquerque (2015) explicitam sobre os desafios que norteiam a ação pedagógica com crianças bem pequenas, e apontam para a construção de um currículo não mais nos moldes prescritivos, que evidenciam áreas de desenvolvimento ou de conhecimento, com objetivos já predeterminados. Tristão

(2004) discorre sobre o conceito equivocado que professores de educação trazem consigo, que é a ideia de que devem mostrar a produção concreta de alguma coisa para caracterizar o processo educativo. E é neste ponto que acontece um dos primeiros conflitos e desencontros de sentido na docência, com crianças bem pequenas, de que o professor, apegado ao conceito do senso comum, precisa mostrar algo concreto, as famosas “atividades pedagógicas”. O que se pretende a partir destes estudos é desconstruir essa ideia. Estar com bebês é atentar-se a todo o momento com a rotina de seu cotidiano: não é somente alimentar, fazer a higiene, embalar, é dar sentido e estímulo para cada ação da criança. Estes momentos da rotina da pequena infância precisam ser melhor ressignificados e compreendidos. Qual é a intenção da prática docente com estes pequenos? Kramer (2008) aborda os vários conceitos que aparecem, quando falamos em educar e cuidar, que para alguns entende-se de modo fragmentado, se tratando de duas dimensões, desta nova argumentação podemos apontar outro conflito da prática educativa com bebês; ainda há uma resistência em compreender como acontece o processo de cuidar e educar de modo indissociável. Nesta perspectiva Barbosa (2010) conclui que quando se pensa em crianças bem pequenas, a proposta do currículo, certamente, não se dá por exposições de aulas, mas “[...] a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes”. (BARBOSA, 2010, p. 5). No término desta pesquisa, dialogando e refletindo sobre as perspectivas dos autores quanto à prática docente para a pequena infância, conclui-se que o professor de Educação Infantil está se constituindo, a partir de uma nova identidade para a docência; no entanto, este profissional tem de estar disposto a repensar a prática convencional e de todos os conceitos prescritivos ditos pela pedagogia tradicional. É necessário que ocorra uma ruptura desta caracterização de escolarização para uma pedagogia que pense a criança pequena com suas especificidades e singularidades. Entende-se, sob o olhar destes autores, que não há espaço para uma prática adultocêntrica, a criança é o centro da ação educativa, não cabe mais uma prática com intervenção direta do professor. Compactuamos com o pensamento de Fochi (2016) quando cita que é necessário que os docentes não percam a ideia de “indivíduo”, que não se deixem cair na ideia de “todos juntos”; segundo ele, esta é uma armadilha



perigosa. Desta forma, é imprescindível que, na prática educativa para pequena infância, haja a compreensão de que cada criança possui seu tempo, seu ritmo, seu espaço, sendo estimulada e respeitada como um ser único e potencialmente capaz.

Referências

- ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 3 jul.2019.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FOCHI, P. S.; CAVALHEIRO, C.; DRECHSLER, C. F. B. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016. p. 297-308.
- FOCHI, P. S. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.
- TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!:** teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de Língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.
- TRISTÃO, F. C. D. T. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. Revista eletrônica **Zero a seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, 2004. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360. Acesso em: 4 jul. 2019.

QUAL LÓGICA PODE SER TRABALHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Ligia Caróle Sales Paes¹
Madalena Pereira da Silva²

Nesse resumo expandido evidenciaremos a lógica que pode ser trabalhada na Educação Infantil. Conceituaremos a lógica para melhor compreensão, fazendo algumas subdivisões importantes para inseri-la na prática da sala de aula. Salientaremos a lógica filosófica para crianças, a lógico-matemática e a lógica computacional, esta última de maneira concreta. O grande problema da lógica é sua estreita utilização por professores que a reduzem à lógico-matemática, comumente utilizada. Conhecendo e identificando a lógica, os professores terão a possibilidade de ampliar o repertório para o Ensino Infantil, utilizando-se de diversas aprendizagens materiais, como jogos, histórias e brinquedos. A pesquisa apresentada possui uma abordagem qualitativa, com revisão sistemática de autores que se utilizam da lógica como objeto de conhecimento e reflexões, a partir do material bibliográfico e das metodologias práticas para a sala de aula.

A metodologia utilizada segue uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e revisão sistemática sobre o uso da lógica na Educação Infantil, sendo analisadas as dificuldades presentes. Foram pesquisadas as bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Universidade Federal de Viçosa e SciELO no ano de 2019. Partindo da observação e análise dos aspectos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, foram selecionadas três dissertações: Pereira (2016) O sucesso escolar na interseção com o ensino da lógica e do raciocínio lógico quantitativo; Avanzini (2013) Era uma vez: reflexões sobre uma obra-prima da literatura para a infância italiana: Pinóquio; Carlos (2018) O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil: primeiras aproximações para a sistematização do conceito numérico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, abordando os diferentes conceitos de lógicas existentes, e como são trabalhados na sala de aula.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Uniplac – Lages). *E-mail:* ligiacssp@gmail.com

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Uniplac – Lages). *E-mail:* prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Nessa fundamentação teórica, trazemos os conceitos básicos de lógica e algumas subdivisões da lógica, importantes para desenvolver habilidades e competências em crianças da Educação Infantil, a partir dos três anos de idade. No estudo sobre lógica, há outras subdivisões, mas, para este estudo, utilizaremos a lógica filosófica, a lógica matemática e a lógica computacional. Essas subdivisões da lógica são importantíssimas para entendermos o atual cenário dessa ciência, nas instituições de Ensino Infantil.

O que é lógica?

A lógica estuda o raciocínio (MARITAIN, 1958, p. 15), “este raciocínio em sua forma pode ser correto ou incorreto; e em virtude de sua matéria verdadeiro ou falso”. “A lógica estuda a razão como instrumento da ciência ou meio de adquirir a verdade”. (MARITAIN, 1958, p. 7). O uso do raciocínio é fundante da lógica, parte daquilo que já sabemos para o não sabido. O julgamento entre o afirmar e o negar pertencem ao estudo da lógica. O ato de apreender surge vinculado ao raciocínio e ao julgamento, nesse processo nasce a primeira operação intelectual.

Para Murcho (2015), a lógica e argumentação estão intimamente vinculadas devido à argumentação fazer parte do nosso cotidiano, seja para solucionar problemas, atingir metas ou em conversas informais. Para isso são necessários argumentos, sejam contra ou a favor de uma situação real. A lógica permite distinguir argumentos verdadeiros dos falsos, fazendo-nos compreender o porquê da sua correteza, compreendendo a razão para determinado argumento ser incorreto, apreendendo a ponderação desse argumento acertado.

A lógica matemática faz uso da lógica formal para estudar o raciocínio matemático com estrutura simbólica. Atualmente, é a mais utilizada nos Centros de Educação Infantil.

A lógica filosófica para crianças é discutida em Brocanelli (2010) *Matthew Lipman*, em *Educação para o pensar filosófico na infância*. Fala sobre a educação do pensamento, que aprimora a capacidade de pensar. Utiliza-se da lógica para um pensar crítico-filosófico com habilidades sociais; de pensamento como – o raciocínio, de formação de conceitos, de investigação, interpretação e de conceituação – baseadas na ética, política para formar valores e exercerem sua cidadania e democracia.

A lógica computacional é um modo de pensar que nos permite dividir grandes, problemas complexos em partes menores. Estes problemas podem, em seguida, ser divididos entre uma equipe de indivíduos (tais como crianças em uma sala de jogos), de acordo com as suas diferentes habilidades e capacidades.

A lógica computacional associa e trabalha interdisciplinarmente com a leitura, escrita e operação com números, podendo adicionar o pensamento lógico-computacional à capacidade analítico-lógica em cada criança. Essa lógica usa o pensamento computacional como uma maneira para resolver problemas. No pensamento lógico computacional, podemos ensinar as crianças pequenas a desenvolverem instruções; dividirem problemas em partes, resolvendo por etapas; reconhecendo e encontrando padrões e tendências; aprendendo a classificar e generalizar. No exemplo proposto nos “Resultados e Conclusões”, utilizamos a lógica computacional de maneira concreta, usando os brinquedos “Lego” e “Cubetto” para desenvolver habilidades inerentes à programação computacional de maneira lúdica, sem uso de telas.

De acordo com Carlos (2018), podemos trabalhar a lógica matemática com a utilização de jogos diversos para melhor apreensão do aluno dos conceitos básicos utilizando a pedagogia histórico crítica, piagetiana e a davidoviana. A autora também identificou a defasagem no ensino da lógica matemática, em que os alunos aprendem apenas contar oralmente os numerais, sem formarem conceitos, como: ordenação, seriação e outros.

A autora Carlos (2018) identificou, no final da pesquisa, que as crianças conseguiam identificar, descrever e analisar, “sob a ótica procedimentos, materiais e instrumentos para o ensino/aprendizado do pensamento lógico-matemático na pré- formação do conceito de número”. (CARLOS, 2018, p. 99). Durante a pesquisa, a pesquisadora identificou que, na Educação Infantil, estão sendo desenvolvidas atividades sem significado; os alunos aprendem apenas a “recitar a sequência numérica”, sem que haja preocupação com a formação de conceitos. Assim, a autora indaga se a defasagem, no ensino da Matemática, iniciando pela Educação Infantil, é fator que precisaria de uma investigação maior, pois pode ser um dos motivos do rendimento escolar baixo nessa disciplina. Para sua metodologia de trabalho, utilizaram-se de atividades que formassem conceitos de Número, Classificação, Agrupamento, Correspondência Biunívoca, Sequenciação,

Inclusão, Seriação / Ordenação, Conservação e Reversibilidade. Todas essas propostas foram desenvolvidas de maneira lúdica, utilizando-se jogos como recurso didático.

A autora Carlos (2018) propõe algumas metodologias práticas significativas, as quais, realizadas com intencionalidade e mediadas, serão um ótimo recurso didático, dentre elas, tem-se os seguintes jogos: “Colocando as pintinhas na Joaninha”; “Seguindo as cores”; “Seguindo a sequência”; “Tampa na lata”; “Tampa na lata” e o jogo “Vai e Vem”. Outros jogos poderão ser utilizados para tornar o ensino da lógico-matemático mais prático, em que a criança aprenda o conceito do número e do numeral de forma contextualizada. Priorizando o conceito do número e por conseguinte o numeral, integrando as diversas aprendizagens, como: Correspondência um a um; Cardinalidade de um conjunto; Ordinalidade na contagem; Contagem seriada um a um; Contagem por agrupamentos; Reconhecimento de símbolos numéricos; Reconhecimento de símbolos operacionais; Representação numérica; Percepção de semelhanças; Percepção de diferenças; Percepção de inclusão.

No artigo de Avanzini (2013) é retratada a história de “Pinóquio”, observando-o sob uma perspectiva da história de formação humana. Nessa história, pode-se aguçar as crianças a argumentarem com perguntas sobre o personagem, seu comportamento, não a fim de condená-lo, mas perceber o sentimento, sua natureza, e a adaptação dele no mundo. Esse mundo que é constituído por valores específicos e certezas que Pinóquio não compreende e, durante todo o desenrolar da história, sua lógica de causa-efeito, passando por muitas dificuldades, durante as suas aventuras, decide aceitar a lógica do mundo como se fosse o seu mundo interior. Podem ser utilizadas outras histórias, outros contos ou mesmo situações cotidianas que façam as crianças pensarem logicamente, argumentando, inferindo, comparando, identificando semelhanças e ambiguidades; formulando questões que utilizem diversas habilidades, tais como: descrever detalhes, sintetizar e concluir uma investigação, estabelecendo relações de parte-todo, causa-consequência e outras habilidades de formação de conceitos; Utilizando-se de habilidades de interpretação como: narrar, perceber, etc. Todas essas habilidades fundamentais para o desenvolvimento da lógica da criança.

A lógica computacional pode ser trabalhada no concreto, sem a utilização de telas num primeiro momento, podendo utilizar diversos brinquedos para a construção da lógica computacional na criança, de maneira lúdica: 1 – Jogos educativos com *Legó*; preparar cartões com diferentes padrões representados com imagens de tijolos. As crianças deverão fazer correspondências, baseadas nas cores, quantidades, numerais e adições; 2 – Cubetto “Brinquedo que ensina programação”. Ensina a crianças, a partir de três anos, o básico da programação de computadores e desenvolve habilidades de pensamento tecnológico e crítico. Foi inspirado nos clássicos blocos de construção para fazer com que as crianças ensinem a si mesmas os fundamentos dos códigos de programação. O Cubetto é uma ferramenta que pode tornar essa alfabetização digital acessível a crianças, a partir dos três anos de idade.

Referências

- AVANZINI, A. **Era uma vez**: reflexões sobre uma obra prima da literatura para a infância italiana: Pinóquio. Universities of Milan, Parma, Ferrara, Italy. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n44/en_11.pdf. 2013.
- BROCANELLI, C. R. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARLOS, I. C. C. **O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na educação infantil**: primeiras aproximações para a sistematização do conceito numérico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181633/carlos_icc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 25 jun. 2019.
- MARITAIN, J. **Elementos da Filosofia II A Ordem dos Conceitos: Lógica Menor (Lógica Formal)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1958.
- MURCHO, D. **O lugar da lógica na filosofia**. Plátano. Edição do Kindle, 2015.
- PEREIRA, I. R. **O sucesso escolar na interseção com ensino da lógica e do raciocínio lógico quantitativo**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Matemática, Pós-Graduação do Mestrado Profissional, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/10072/texto%20completo.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- WING, J. M. **Computational thinking**. *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, mar. 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: ANÁLISE SOBRE OS PARATEXTOS DA OBRA *UM GATO MARINHEIRO*

Maria Isabel Silveira Furtado¹

Na pesquisa voltada à Educação Infantil, observam-se estudos dirigidos a relevância da leitura literária; neste estudo buscou-se analisar os paratextos da obra *Um gato marinheiro*, de Murray (2004), com ilustrações de Elisabeth Teixeira, disponibilizada para as escolas públicas brasileiras, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A partir de estudos já realizados sobre literatura infantil e elementos paratextuais, buscamos tecer uma breve análise sobre a mediação entre a criança e o objeto-livro na Educação Infantil, bem como as influências da leitura literária na construção da sua identidade. Neste contexto, deparamo-nos com a problemática de que não se pode apenas olhar o texto do livro como algo isolado. É preciso entender também que os paratextos constituem interessantes elementos na mediação da leitura literária, como pode-se observar na análise da obra *Um gato marinheiro*, que está à disposição de crianças e professores das escolas públicas de Educação Infantil no país.

Reconhecemos que os paratextos são pouco explorados e/ou reconhecidos nos processos de leitura. Esta inquietação subsidiou a seguinte questão orientadora deste estudo: Como os paratextos da obra *Um gato marinheiro* podem influenciar na mediação de leitura literária na Educação Infantil? Este problema embasa a investigação sobre um livro que compõe o acervo 2 – Educação Infantil do Guia Literatura Fora da Caixa, do Programa Nacional Biblioteca da Escola, o qual disponibilizou obras literárias infantis para as escolas públicas brasileiras, a partir de uma seleção criteriosa realizada por estudiosos e pesquisadores da área.

O objetivo deste estudo é investigar sobre os elementos paratextuais da obra literária infantil *Um gato marinheiro*, de Roseana Murray, bem como seus desdobramentos para a formação de leitores literários, de modo lúdico e prazeroso na Educação Infantil.

¹ Universidade de Caxias do Sul. Estudante do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Integrante da Linha de Pesquisa Linguagem, Tecnologia e Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail para contato: misfurtado@ucs.br

O contato com obras literárias infantis, desde os primeiros anos de vida, pode possibilitar à criança a interação com as nuances de sentimentos e enfrentamento com a sensibilidade do humano. As leituras destinadas às crianças da Educação Infantil precisam de uma mediação de leitura consistente, que instigue a curiosidade por meio de todos os elementos que compõem a obra, não apenas o texto. Nesta perspectiva, a escola é um ambiente que pode fortalecer a leitura literária nos primeiros anos de vida, visto que, diante do contexto atual da sociedade, as famílias têm rotinas intensas, com várias demandas, e as crianças passam de quatro a oito horas na escola.

Entretanto, a leitura não pode ser vista apenas como um mero momento descontextualizado da rotina da Educação Infantil, sem planejamento, com pouco conhecimento das obras que serão trabalhadas. Na Educação Infantil, a leitura literária poderá se dar de modo prazeroso; de acordo com Mazzulecher (2014, p. 8), é relevante que o professor “[...] leia seus poemas favoritos, cante cantigas, converse com o bebê, [...] acaricie a criança, cante, leia uma história curta para que ela relaxe. As histórias e, especialmente, a forma como você lê faz da leitura um momento calmo ou excitante”. Antes de propor esses momentos para a criança, o professor precisa se familiarizar com o objeto-livro, conhecer sobre as influências da leitura no processo de desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, ler para a criança é importante para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, como nos coloca Mazzulecher (2014, p. 12): a leitura ajuda a criança a “[...] desenvolver atenção, concentração, vocabulário e memórias [...] sonhar, desenvolver a curiosidade, a imaginação, a criatividade, perceber os próprios sentimentos, os de outras pessoas e lidar com emoções e estresse, conhecer mais sobre o mundo [...]”. A leitura como um dos primeiros contatos com a linguagem propicia à criança o desenvolvimento de sua identidade com maior criticidade e, conseqüentemente, autonomia.

A leitura poderá contribuir com a construção da identidade da criança, como abordam os estudos de Abramovich, (1989, p. 63): “[...] a leitura infantil é uma fonte inesgotável de assuntos para a criança compreender a si mesma e ao mundo, construindo sua identidade social e cultural”. A escolha de uma obra para a mediação de leitura, que considera diversos aspectos que permeiam esta ação é, portanto, indispensável. Nesse sentido, faz-se necessário o olhar sensível para os

elementos que compõem a obra que será instrumento de mediação, não apenas o texto, mas também os paratextos.

A formação de leitores literários não pode deixar de prestigiar os elementos que compõem a obra. De acordo com Genette (2009, p. 8), o paratexto ocupa “[...] um lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compreendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente”. Assim, a materialidade da obra que é apresentada para a criança e pode influenciar na interação com a leitura. Desta forma os aspectos que constituem a obra literária infantil não são apenas as partes do texto, mas sim estes compõem a totalidade da obra.

A mediação de leitura almeja que o leitor seja capaz de construir associações na trama a ser mediada, seja ela lida por alguém ou na construção de sentidos pelas imagens das obras literárias infantis. Ramos (2010, p. 38) entende que “[...] a escola deve estar atenta à natureza do texto, a fim de instrumentalizar o aluno no processo de diálogo com os sistemas constituintes do livro.” Para tanto, a complexidade existente, tanto entre a palavra e a visualidade quanto na visualidade e/ou na emissão de voz pela pessoa que narra os acontecimentos da obra é, para a criança, um estímulo para a construção de sentido entre as diferentes linguagens.

Passamos a análise da obra *Um gato marinheiro*. A capa da obra apresenta diferentes tipos de letras para diferenciar o título dos nomes da autora e da ilustradora o que pode apresentar para a criança possibilidades diante da escrita convencional. Ao começar a construir relações com a cultura escrita, de modo instigante, possibilitando imergir sobre seus significados e significantes, pode-se estimular a criança a perceber, pelo meio artístico-literário, que a escrita não é apenas a codificação de informações, mas é parte que constitui a linguagem imbuída do conhecimento histórico-cultural de seu meio social.

Nesse sentido, o título *Um gato marinheiro* possibilita ao mediador de leitura interrogar: O que é um marinheiro? Como um gato, que na maioria das vezes não gosta de água, pode ser marinheiro? Esses elementos paratextuais que iniciam a leitura podem instigar a criticidade na criança e, logo no início, tirar-lhe a passividade apenas da escuta, convidando-a para a construção de sentido em torno do objeto-livro, como explicitam Ramos e Panozzo (2005, p. 123) sobre o



professor como mediador de leitura: “[...] tal profissional criaria estratégias para convidar o possível leitor a ingressar na obra e o convite pode efetivar-se por meio da curiosidade instigada [...]”. Nesse sentido, as representações sobre os elementos paratextuais, que o professor auxilia o aluno a observar, podem instigá-lo à imersão no texto pela curiosidade.

A capa, em papel-cartão, com formato quadrado, apresenta nas ilustrações ainda mais possibilidades para mobilizar as hipóteses das crianças sobre a proposta de leitura. A suposição de movimento acontece com um menino, de pernas afastadas, indicando caminhar em uma direção; ele segura uma haste com um lençol branco a voar, por trás do título, dando indícios de que movimenta um barco. O gato de cor cinza com expressões de sono, atrás do menino, provoca indagações no leitor, diante de uma contradição: Como um gato pode ser marinheiro, pois está dormindo, enquanto o menino indica movimentar um barco a vela? Esse levantamento de hipóteses possibilita ao leitor aproximar-se do universo literário, que apresenta alguns vazios a serem preenchidos pelo leitor. De acordo com Ramos e Panozzo (2005, p. 123), o “[...] leitor não familiarizado com a linguagem artística tende a ter dificuldade no preenchimento dos vazios, pois nunca tem certeza de que suas concretizações são as mais adequadas”. Caso a criança seja instigada a tecer relações, a partir do levantamento de hipóteses em torno dos elementos que constituem o livro, ela será cognitivamente instigada a construir significações sobre o que é apreciado de forma autônoma.

A interação da criança com o objeto-livro perpassa o professor, como percebe-se nos estudos de Ramos (2010, p. 26): “[...] como mediador, ele é o sujeito que vai auxiliar os alunos a construir significados distintos para o mesmo texto [...]”, construindo possibilidades não somente com o texto mas, também, com os paratextos.

Na quarta capa, a sinopse inicia com a contextualização da narrativa, em que o menino Pepe convida seu gato Babel para uma brincadeira de pirata e finaliza com a seguinte pergunta: Mas o que pensa sobre isso o gato marinheiro? A interrogação convida o leitor/ouvinte a criar hipóteses sobre a postura do gato diante da brincadeira, considerando também a visão da criança diante do brincar, em algumas situações propostas. A ilustração da quarta capa, com ondas e tons de areia, dois peixes e uma estrela, dá o sentido de movimento para a obra; para



finalizar, em seu rodapé há o selo da editora *Universo*.

As notas autobiográficas da autora e da ilustradora contextualizam a obra, Roseana Murray aponta que a obra nasceu em língua espanhola, quando ela morava em Madrid, e remete à saudade de seus gatos. Já a ilustradora Elisabeth Teixeira coloca está ilustração como uma linda viagem colorida, em aquarela inspirada do Rio de Janeiro, a cidade onde mora, com verões chuvosos. Essas colocações apontam para o contexto em que a obra foi criada, e as circunstâncias que permeiam a produção de uma obra artística, em que há inspiração e sentimentos que perpassam a historicidade de uma obra, o que, de acordo com os estudos de Genette (2009, p. 10), permite a compreensão de que os paratextos contextualizam o livro.

Para finalizar, a narrativa aborda um menino e seu gato em um dia chuvoso. Pepe todo empolgado perpassa por tesouros imaginários, areia branca, céu e mar. Já o gato, Babel, só pensa em sardinhas, o que coloca o título sob contestação. Essas possibilidades aguçam a criticidade das crianças diante da mediação de leitura se for organizado um planejamento prévio pelo professor, de modo a explorar os elementos externos à história (os paratextos).

Neste trabalho, buscou-se construir relações com os aspectos que permeiam a leitura literária na infância, através da análise dos elementos paratextuais que constituem a obra *Um gato marinho*.

Para fazer a análise dos elementos que constituem a capa da obra, ancoramos nossas reflexões nos estudos realizados por Ramos e Panozzo (2005), que elencam três segmentos para a leitura de capas em obras literárias infantis. Iniciamos pelo panorama da obra, que nos auxiliou a ver o que compõe a capa da obra e nos chamaram a atenção personagens, cenários. Qual a sensação que tivemos ao pegar o objeto-livro? Seguimos com a materialidade da obra, diagramação, textura, elos, registros, entre outros elementos paratextuais. Para finalizar, buscou-se tecer relações de sentido construídas a partir dos elementos que constituem os segmentos anteriores, por exemplo como se constituem as cenas na capa, como se repetem no texto ou não. Enfim, as possibilidades que são construídas, em torno dos paratextos da obra.

A partir dos estudos de Genette (2009), explicitamos análises de elementos que compõem a obra, como a folha de rosto, a nota para os leitores da escola, as



notas biográficas da autora e da ilustradora, bem como analisamos os paratextos que a própria escola produziu para identificar o livro literário infantil.

Observou-se como o título e a ilustração da capa podem instigar a curiosidade da criança, fazendo-a imergir na obra literária infantil, como um convite ao texto, bem como esse olhar curioso pode ser instigado a imergir na arte literária que está sendo mediada pelo professor. Essas possibilidades que circundam as obras literárias podem contribuir para a formação da identidade na Educação Infantil, instigando a curiosidade e a criticidade da criança diante de elementos que constituem o todo de uma obra.

Os elementos paratextuais também auxiliam o professor no momento da escolha da obra para a mediação de leitura, uma vez que vimos a nota aos professores e leitores para os cuidados com a obra. O selo do Programa Nacional Biblioteca da Escola indica o acervo ao qual o livro pertence, se é Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou II, ou EJA, o que facilita o trabalho docente. Também, a sinopse na quarta capa, possibilita ao professor instigar os alunos a criarem hipóteses sobre a narrativa de modo a não confessar sobre o desenrolar do enredo, apenas como um texto para interagir inicialmente com o leitor.

Referências

- ABRAMOVICH,. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipicione, 1989.
- GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- RAMOS, F. B. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.
- RAMOS, F. B.; PANOZZO. N. **Acesso a embalagem do livro infantil**. Perspectiva, 2005.
- MAZZULECHER, D. **Primeira infância** – Primeiras Leituras, Instituto Alfa e Beto, 2014.
- MURRAY, R. **Um gato marinho**. Florianópolis. Universo Livros, 2012.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA PERSPECTIVA DA CIBERCULTURA ENTRE NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS

Marieli Paim de Lima¹
Raquel Maciel Lopes²
Vanice dos Santos³

108

A constituição de um diálogo intercultural democrático e respeitoso continua sendo um desafio para as relações sociais ainda no contexto da contemporaneidade. Ao analisar a história brasileira, percebe-se que esse desafio persiste desde os tempos da colonização. A hegemonização dos hábitos e das culturas estabeleceram-se de maneira etnocêntrica, no que se refere à cultura do outro.

No panorama mundial, constata-se semelhante conjuntura na expansão territorial, demonstrando um legado de relações interculturais estruturadas através do autoritarismo e das imposições reducionistas, baseados em interesses de poder econômico e dominação sobre os povos. (ROMÀN *apud* OLIVEIRA, 2015). Assim, a dimensão humana de valorização da diversidade e respeito às diferentes culturas são preceitos que parecem não possuir relevância nesses contextos históricos.

Neste sentido, observa-se que esta herança histórica nas relações humanas possui implicações em todas as esferas da sociedade até os dias atuais. Considerando que, apesar da cultura digital estar intrinsicamente ligada aos hábitos e práticas da contemporaneidade da criança, ou seja, dos nativos digitais, nos discursos atuais existe uma polarização sobre a utilização da tecnologia digital, no campo da Educação Infantil.

Ao refletir acerca desta questão, pode-se perceber que a ausência de um diálogo intercultural entre nativos e imigrantes digitais impede a compreensão das complexidades que o contexto das infâncias, em metamorfose, na era da cibercultura, instiga. Diante deste cenário, a questão que direcionará o problema

¹ Mestranda na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). *E-mail:* marielilima@uniplacages.edu.br

² Mestranda na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). *E-mail:* raquelmlopes@uniplacages.edu.br

³ Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no PPGE na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). *E-mail:* vanicedossantos@gmail.com



deste trabalho será: Qual a importância de repensar as relações entre as culturas, a fim de construir uma relação mais justa e equitativa?

Desta forma, visto que a necessidade de uma comunicação intercultural constitui-se importante tema e problema nos espaços educativos da Educação Infantil, vinculada às culturas da infância, este trabalho integra o GT 2 correspondente às práticas educativas cotidianas e a(s) infância(s).

Este trabalho objetiva refletir acerca da importância de se estabelecer um diálogo intercultural na perspectiva da cibercultura, entre nativos e imigrantes digitais. A fim de conduzir essa reflexão, buscou-se contextualizar a percepção de infância, bem como problematizar a necessidade da construção de um diálogo intercultural entre nativos e imigrantes digitais. Esta pesquisa foi elaborada através da metodologia qualitativa, baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica com autores da área das infâncias, tecnológica e educacional.

De acordo com os estudos de Kramer (2003), o significado ideológico de criança e o valor social imputado à infância tornou-se objeto de vários estudos no campo da sociologia. Estes estudos contribuíram para o entendimento de que a infância constitui-se como um construto histórico, social e cultural. Segundo Pena (2005), nos séculos XVII e XVIII, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como uma responsabilidade da família, especialmente da mãe. A criança não era percebida como ser em desenvolvimento, mas como um pequeno adulto. Era o que se denominava criança-adulto. A infância nada mais era do que um período de transição entre uma idade e outra, cujas lembranças eram rapidamente esquecidas. Com a Revolução Industrial, as crianças passaram a exercer novos papéis.

Neste sentido, Andrade (2010) destaca que, na modernidade, surge o interesse em compreender, e organizar a sociedade; assim, ocorrem intensas mudanças sociais e culturais. Atualmente na era da cibercultura, observa-se que a infância contemporânea está estruturada na cultura digital, que por sua vez é constituída por crianças denominadas nativos digitais. Segundo Prensky (2001), os nativos digitais nasceram na era das tecnologias digitais, e, por isso aprendem a manusear rapidamente os objetos culturais intrinsecamente ligados a estes tempos e espaços.

A semioticista Santaella (2003, p. 24) considera a composição das eras culturais em seis tipos de formações: “[...] a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital”. Ainda, para Santaella (2003) as passagens de uma cultura à outra ocorreram de maneira sutil. A autora explica que um novo instrumento não irá necessariamente descartar os anteriores, eles vão articulando-se a cada nova invenção, provocando reajustes, reestruturas e refuncionalidades, mas continuam a existir e a desempenhar, ou não, sua função.

Quando se hegemoniza, apenas uma destas culturas está se repetindo: a visão reducionista e impositiva de tempos da colonização. Em contrapartida, quando se tem a dimensão da importância de cada uma na sociedade atual, reconhecendo a interação entre elas, resulta-se numa abertura para a dimensão do diálogo intercultural. Na prática formativa do sujeito, este cenário possibilita a formação de um ser autônomo, integral e propenso a respeitar e conviver com a diversidade cultural.

Sabe-se, de acordo com Levy (2012), que a tecnologia ao longo dos anos tem transformado rapidamente a maneira como a sociedade se estrutura. De acordo com Oliveira (2015), uma visão absoluta da sua cultura parte do pressuposto da realidade como “estática, desconsiderando a contingência dos significados culturais” (p. 5). Dessa maneira, quando se naturaliza a própria cultura, passa-se a ver como errado ou estereotipada aquilo que ainda não faz parte de seu cotidiano, supervalorizando seus modos de vida e menosprezando os modos de vida alheios. Para a autora esta atitude gera discriminação como também a impossibilidade de aprender com os outros, inferiorizando a cultura do outro, tentativa de abolir ou destruir aquilo que vem de encontro com o que se pensava ser correto, considerando selvagem, bárbaro, obsoleto ou desnecessário.

Atualmente nas práticas educativas, pode-se visualizar esta situação por intermédio dos discursos polarizados entre as culturas da comunicação e informação. Segundo Prensky (2011), estão presentes nos espaços formativos a geração de nativos digitais, oriundos de um novo panorama social, o qual está imerso pela cultura digital. Assim como, encontram-se também nestes espaços os denominados imigrantes digitais, ou seja, as pessoas que estavam habituadas com as culturas anteriores e estão adaptando-se a este novo paradigma.

Consecutivamente, neste cenário pode acontecer a valorização do diferente como forma negativa gerando uma consciência coletiva a respeito daquilo que é aceitável ou não.

Esse debate passa pela necessidade do aprofundamento da nossa própria cultura, ou seja, saber como as culturas se inter-relacionam, através da humanização da cultura como algo que é feito pelos homens. Essa relação dialógica emerge da necessidade de um trabalho que promova o protagonismo infantil alicerçado por práticas constituídas pelas diferentes culturas articuladas entre as práticas dos nativos e as vivências dos imigrantes digitais. Isso possibilita estratégias que permitam a participação de todos, desde a oralidade até o contexto digital, por meio da reflexão coletiva e aprendizagem na cooperação.

Para Netto e Carvalho (2002), a vida cotidiana não pode ser negligenciada como fonte de conhecimento e prática social. De acordo com os autores, não existe a possibilidade de transformação da vida cotidiana, sem atividade criadora. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre o cotidiano, impulsionando a capacidade dos sujeitos, a fim de viabilizar o pensamento potencializador da ação coletiva e transformador da realidade.

Pensamos, assim, que a aldeia global, facilitada pelas cibercultura e por incrementos da mobilidade, que pode também ser encarada pelos educadores como uma oportunidade para a promoção de uma educação intercultural, ou seja, uma educação permeada pela partilha pedagógica de itens culturais poderá contribuir para o reforço de uma sociedade equitativa, baseada no respeito mútuo, convertendo-se em “[...] redes de comunicação em vias de diálogo, do aprofundamento do conhecimento mútuo, da pesquisa e compreensão intercultural”. (OLIVEIRA, 2015, p. 234).

Portanto, o desafio de um diálogo intercultural entre nativos e imigrantes digitais se apresenta como ponto central para as instituições formais e não formais de ensino e aprendizagem. Estas são provocadas a inovar, no sentido de “[...] se converter num agente de mudança e de transformação social e comunitária”. (OLIVEIRA, 2015, p. 228).

Este trabalho tem como principal contribuição a reflexão acerca da importância de se estabelecer diálogo intercultural na perspectiva da cibercultura entre nativos e imigrantes digitais. Assim, a partir da pesquisa realizada,



reconhece-se que inovações tecnológicas transformaram a sociedade, bem como que é imprescindível repensar as relações de comunicação entre as culturas, a fim de modificar esse paradigma construído desde o início da humanidade para a construção de uma relação mais justa e equitativa.

As culturas complementam-se num movimento onde todas são importantes e portanto consideradas nos processos formativos das infâncias. Desse modo, para que se estabeleça um diálogo intercultural respeitoso é preciso inexistir a escolha hegemônica de uma cultura sobre a outra. Neste panorama, o grande desafio constitui-se na construção da relações equitativas na diversidade cultural, experienciadas pelas diversas práticas existentes na contemporaneidade da criança. Sendo assim, conclui-se que os diálogos interculturais precisam ser considerados mediante à diversidade de experiências promulgadas pela cibercultura, na qual os jovens e as crianças estão imersos, integrando-os ao processo educativo da Educação Infantil, promovendo o debate sobre elas e talvez apoiando iniciativas de manifestações culturais, para trabalhar valores saudáveis na direção da educação para a interculturalidade.

112

Referências

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/06>. Acesso em: 1º jul. 2019.

KRAMER S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, L.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-21.

NETO, J. P.; CARVALHO, M. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, J. P.; CARVALHO, M. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001, p. 1-6. Disponível em: <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>. Acesso em: 18 jun. 2019.



OLIVEIRA, G. S. **A interculturalidade:** um paradigma sociocultural e educativo a construir. A interculturalidade. Errâncias do imaginário. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. p. 218-236

PENA, M. C. S. **O currículo para a educação infantil:** uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana. Belém: Centro de Educação, 2005. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/CeLIA_PENA_dissertacao.pdf. Acesso em: 1º jul. 2019.



A TRAJETÓRIA DA CRIANÇA COM TEA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Paloma Rodrigues Cardozo¹
Andreia Mendes dos Santos²

Nossa finalidade é apresentar o trabalho realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, no que diz respeito à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEES). Justifica-se, pois, a cada ano percebemos um aumento significativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular e nos perguntamos se estas estatísticas se dão pelo aumento de casos ou pela garantia de direitos ao acesso à Escola, a partir da legislação vigente. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, todos os alunos devem ser matriculados sem distinção (RESOLUÇÃO CNE/CEB, n. 2/2001), tendo a criança com TEA o direito ao espaço escolar e à inclusão com qualidade. Considerando que o período de ingresso e transição de um espaço escolar para outro gera angústia nos pais, nas crianças e nos educadores, este trabalho visa a debater o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao contemplar a trajetória escolar da criança na Educação Infantil e se tem por objetivo discutir a inclusão das crianças com TEA na escola. Pertinente a área da Educação, a experiência na escola é importante para o desenvolvimento da criança e, neste espaço, ela produz sua trajetória escolar. Apoiadas em Mantoan (2003), sobre a identidade sociocultural e a escola como local de legitimação, e Sarmiento (2004) tomando-lhe a invisibilização da infância como uma crise de conceitos, reforçamos a necessidade de (re)pensar a inclusão e adaptação dos alunos com NEES e especificamente os alunos com TEA. Nossa problematização é: Como a trajetória escolar na Educação Infantil impacta no ingresso das crianças com TEA no Ensino Fundamental? Temos por objetivo, conhecer as trajetórias vividas durante

114

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Escola de Humanidades. Mestranda em Educação. Grupo de Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil. *E-mail*: palomacardozo@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Escola de Humanidades. Prof^a Doutora no Programa Pós-Graduação em Educação. Prof^a Doutora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infâncias e Educação Infantil. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola. *E-mail*: andreia.mendes@puhrs.br

a etapa da Educação Infantil. Com este objetivo pretendemos também analisar como o professor do AEE contribui para a inclusão e adaptação nesta etapa. Da perspectiva do afeto, adotamos Vygotsky (1984), pois os vínculos estabelecidos nas trajetórias de aprendizagem vão sendo construídos no cotidiano escolar, com o serviço do profissional do AEE, de famílias e professores. Como método utilizamos as observações no cotidiano da escola com crianças ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, no período de março a abril de 2019. Foi utilizada entrevista semiestruturada com pais e entrevistas não estruturadas com professores. Entrevistamos oito famílias, contemplando os alunos que os pais já apontavam ter o laudo no ato da matrícula ou que já estavam em investigação. Entrevistamos nove professores; destes, cinco são professores titulares, dois professores de Educação Física, uma professora de artes e duas professoras volantes. As análises foram feitas a partir dos registros das observações e entrevistas utilizando-se os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin, que nos permitiram discursar sobre as intervenções e estratégias do professor do AEE, em relação à garantia de práticas significativas de escolarização e adaptação, construindo assim suas trajetórias de aprendizagem. Como resultados emergentes das entrevistas com os pais, ressalta-se que as concepções pedagógicas das escolas de Educação Infantil anterior muito têm relação com o ingresso no Ensino Fundamental, pois, dependendo daquela prática, as crianças já estão mais acostumadas a interagir, brincar e se expressar. A partir das entrevistas com a família, foi possível perceber o desconhecimento da rotina escolar no Ensino Fundamental e a preocupação no bem-estar da criança em primeiro lugar, seguida do desejo e das expectativas quanto à aquisição da linguagem escrita. As famílias expressaram ter diversas formas de concepções sobre infância e entendimento sobre direitos dos filhos com NEES, no ambiente escolar. Por outro lado, os professores ressaltam a preocupação com questões comportamentais e despreparo para este trabalho, sendo necessário ao professor do AEE retomar a trajetória de cada criança na Educação Infantil – ou vindas do ambiente de casa para que o professor compreendesse que esta criança tem uma história e potências. Realizar a escuta sobre a trajetória da criança na Educação Infantil nos permitiu pensar no funcionamento da criança. Destacamos a participação de quatro famílias: 1) pai em que a escola sinalizava que havia “atrasos” no desenvolvimento da criança

desde os dois anos de idade e ele pensava ser “da idade e por ele ser muito pequeno” e ao ir prestigiar a Mostra Cultural na Escola, vendo o mural de pinturas do alunos, percebeu o quanto a atividade do filho era diferente das outras mais (garatuja desordenada); 2) a fala de outra família de que a escola nunca apontou nada de diferente no comportamento, mas que, ao trocar de professora no Jardim B, esta os chamou para conversar sobre a rotina em casa, colocando alguns comportamentos atípicos da criança. O aluno encontra-se em avaliação atualmente; 3) mãe que, embora os médicos diagnostiquem o Espectro Autista, ela pense ser somente uma fase, pois ele passou todos os anos da Educação Infantil sempre muito quieto, se “comportando” e sendo muito elogiado pelas professoras, “apenas não falava”; 4) uma mãe coloca que, na Educação Infantil, o filho nunca foi aceito por ser muito frágil e “por não ter acesso as condições necessárias para um ensino de qualidade”, então ela ficava em casa com ele. Neste caso, o diagnóstico confirmado foi de Distrofia Muscular de *Duchenne*, não tendo relação com o TEA, como sugerido pela escola. Estas informações se fazem necessárias para organizar horários de adaptação, aproximação e observação do professor sobre cada aluno. Concluímos que os alunos que ingressaram na escola utilizando o processo de intervenção do professor do AEE tiveram uma adaptação mais satisfatória. Consideramos de extrema importância que o professor do AEE conheça conceitos e discussões sobre infância e suas peculiaridades; entendemos que este é o mediador, responsável por motivar e organizar o processo de preparação das famílias para o novo cotidiano e rotina que a criança irá vivenciar, bem como retomar os direitos dos alunos de frequentar a escola, para além de um espaço de cuidados mas de aprendizagem. Percebemos uma queixa maior sobre os alunos que ingressam na escola sem diagnóstico prévio. Também, que na Educação Infantil são apontadas questões sobre o desenvolvimento das crianças (deficientes ou não), sendo um espaço importante para a busca de outros atendimentos de estimulação e serviços de saúde. Realizar o acolhimento das famílias, resgatar suas histórias de vida e informações pertinentes para a adaptação escolar são importantes para o processo de instrumentalização aos professores e se faz fundamental para o ingresso da criança neste novo espaço, em que ela vai assumir outro papel. Organizar o ingresso e a adaptação se faz necessário na prática do professor do AEE, pois seu trabalho vai além dos



atendimentos pontuais na Sala de Recursos, e a criança recém-chegada na escola tem sua história, vivências e muito o que contar.

Referências

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



PEDAGOGIA DA EQUIDADE E A(S) CULTURA(S) DA INFÂNCIA: ENTRELAÇAMENTOS COM A VIDA COTIDIANA

Patricia Ferreira Moreira¹
Mareli Eliane Graupe²

A Pedagogia da Equidade pressupõe a ideia de igualdade para todos, o que implica o reconhecimento das categorias das diferenças, como raça, etnia, classe social, gênero, religião, etc., que, ao longo da história, foram marcadas pelas lutas de poder dos movimentos sociais na busca da efetivação dos direitos humanos. Da mesma forma, a interculturalidade e a vida cotidiana se mostram heterogêneas e hierárquicas, capazes de se alterar mediante os valores de uma determinada época, o que envolve interesses individuais e coletivos, que reproduzem um tipo de criança, de sociedade. Diante deste contexto, cabe-nos repensar sobre os currículos escolares das escolas de Educação Infantil, a fim de avaliarmos se as práticas cotidianas são de fato equitativas e se buscam agregar as diversas culturas das crianças e suas infâncias, a partir do cotidiano vivenciado por elas nos espaços educacionais.

Este artigo tem como objetivo principal analisar os pressupostos da pedagogia da equidade e das culturas da infância, estabelecendo relações com o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Para isso, buscamos verificar os fundamentos da pedagogia da equidade envolvendo gênero e diversidade; investigar sobre a interculturalidade e o cotidiano escolar e, por fim, refletir sobre os possíveis entrelaçamentos entre a pedagogia da equidade e da cultura das infâncias com a vida cotidiana.

Este trabalho está diretamente associado ao eixo GT2: Culturas Infantis, pois estabelece relações entre a pedagogia da equidade, as diversas culturas da infância e a vida cotidiana nos espaços da Educação Infantil. A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, tendo como base teórica a pedagogia pós-crítica. A pesquisa documental foi

¹ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – Lages, SC. Mestranda, Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL). *E-mail:* patylenefm@hotmail.com

² Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – Lages, SC. Doutora em educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania, na América Latina (GECAL). *E-mail:* prof.mareli@uniplaclages.edu.br

realizada a partir da análise dos documentos normativos que fundamentam a pesquisa, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outros. Da mesma forma, a pesquisa se sustenta nos conceitos de diferentes autores que escrevem sobre infâncias, interculturalidade, equidade e pedagogia do cotidiano na Educação Infantil, tais como Belter e Weschenfelder (2012); Netto e Carvalho (2012); Graupe (2014); Oliveira (2015); Carvalho e Fochi (2017).

As autoras Belter e Weschenfelder (2012, p. 4) ressaltam, por meio de pesquisas com a infância, que as culturas da infância nos possibilitam compreender melhor as crianças e suas relações em meio aos fazeres e saberes do cotidiano. Na compreensão das autoras, não basta conhecer o espaço da escola, é preciso dar espaço à interculturalidade, o que significa reconhecer o cotidiano escolar como espaço de humanização de sujeitos. “[...] é no cotidiano da escola que somos tocados, interpelados, convocados a interagir, olhar, receber flores, beijos, ver novidades, nos relacionar com os sujeitos que fazem a escola e são o motivo de sua existência.”

Na perspectiva de Neto e Carvalho (2012), a vida cotidiana é percebida a partir de suas múltiplas cores, faces, tempos e espaço, o que nos possibilita perceber a sua complexidade, as contradições e a ambiguidade, analisando que a vida cotidiana se constitui como fonte de conhecimento e prática social. A partir destes conceitos, podemos refletir que as ações cotidianas produzidas na Educação Infantil também se constituem práticas sociais, que viabilizam a construção de saberes e conhecimentos, além da participação individual e coletiva dos sujeitos que compõem este espaço educativo.

A Pedagogia da Equidade é vista por Graupe (2014) como uma importante ferramenta na construção dos sujeitos, mas que necessita ser repensada criticamente, pois muitas vezes a própria escola acaba produzindo as desigualdades que geram a violência, as disparidades de gênero e ações discriminatórias, por meio de comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, que são fabricados neste espaço.

Diante desta análise, cabe a nós lançarmos um olhar crítico sobre o contexto da Educação Infantil, a fim de compreendê-la na perspectiva da pedagogia da equidade, ou seja, de repensarmos: As práticas cotidianas da Educação Infantil



oportunizam os mesmos direitos para todas as crianças? Respeitamos os tempos das crianças e suas diversas culturas? Como cuidamos e educamos as nossas crianças? Proporcionamos atividades diferenciadas para meninas e meninos, a partir dos conceitos de gênero? Como organizamos espaços de interação, diálogo e experimentação que contemplem a diversidade? Realizamos uma escuta atenta de nossas crianças? Como percebemos o cotidiano e as preferências das crianças? Quando atuamos como mediadores, na resolução de conflitos na escola? Todas estas questões devem permear o trabalho do professor de Educação Infantil e as práticas cotidianas, concebendo as crianças como seres capazes, potentes, com agência que atuam sobre o mundo e aprendem a partir dele.

Para Oliveira (2015), a interculturalidade se constitui num grande desafio do mundo globalizado, e a educação assume uma importante função na transformação de uma sociedade que respeite a diversidade cultural e que esteja disponível ao diálogo com outras culturas. Diante desta realidade cabe-nos refletir e identificar as diversas culturas da infância que compõem e permeiam a Educação Infantil, o que constitui um grande desafio por parte dos profissionais da Educação, tendo em vista os avanços educacionais oriundos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para esta etapa, bem como do redirecionamento das práticas e concepções pedagógicas que envolvem a infância e suas culturas.

Igualmente para Carvalho e Fochi (2017), é possível perceber interrupções e reformulações nas diversas formas de viver a infância, o que é visível no cotidiano das crianças de Educação Infantil, a partir do uso da linguagem, das interações sociais e das aprendizagens que as mesmas constroem nos tempos e espaços da Educação Infantil. Nesta perspectiva, o cotidiano assume um importante papel na vida das crianças, deixando marcas para a vida toda, o que requer a compreensão de que a pedagogia do cotidiano envolve o pensar na dinâmica dos tempos, dos espaços, dos materiais, das relações e dos campos de experiências vivenciados pelas crianças, a fim de promover aprendizagens interligadas e interdependentes entre o sentir, pensar e comunicar, contrapondo-se aos programas rudimentares baseados em listas de atividades.

Diante deste contexto, as análises apontam que é imprescindível que os profissionais da educação vislumbrem na pedagogia da equidade as possibilidades

para a edificação de uma sociedade mais justa e humanizada para todos e ainda que valorizem as diversas culturas da infância, concebendo às crianças serem protagonistas e agentes da sua própria história e cultura.

Além disso, esclarece que é imprescindível que os profissionais da educação, profiram a discussão das questões de gênero, sexualidades, diversidade e relações étnico-raciais nas instituições educativas e que tenham sensibilidade e consciência crítica sobre a influência dos seus fazeres pedagógicos, possibilitando espaços de diálogo, o reconhecimento da diversidade, além da capacidade de refletir sobre as suas funções e expectativas individuais relacionadas às temáticas de gênero e diversidade.

Da mesma forma, sinaliza que é possível transformar a instituição de Educação Infantil em um lugar para a infância, na medida em que se reconhece o seu contexto sociocultural, viabilizando o entrelaçamento dos saberes com a vida cotidiana, promovendo um lugar para que as crianças possam falar, se expressar, se comunicar por meio de várias linguagens em seus espaços cotidianos, a fim de serem vistas, ouvidas e participantes do planejamento e da organização da rotina escolar.

Além disso, reforça que é indispensável possibilitar as crianças experiências que envolvam o sentir e pensar através do corpo desde a mais tenra idade, pois a construção do conhecimento na Educação Infantil se concretiza nas práticas do cotidiano, nas experiências de interação social e no acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade.

A vida cotidiana é construída por todos nós, por meio dos nossos gestos, rituais e ritmos de vida, porém é preciso desenvolver uma consciência crítica sobre a nossa vida cotidiana, para que nossas ações não sejam automatizadas pelo gesto mecânico do fazer e para que não fiquemos inertes, ou sejamos manipulados diante deste cotidiano e diante das desigualdades sociais.

E, por fim, a construção deste artigo possibilitou o entendimento de que as práticas sociais e a vida cotidiana são construídas diariamente por mulheres e homens, por crianças com diferentes histórias, culturas e trajetórias de vida. Portanto, cabe-nos repensar sobre os currículos escolares das escolas de Educação Infantil, a fim de avaliarmos se as práticas cotidianas são de fato equitativas e se buscam agregar as diversas culturas das crianças e suas infâncias, a partir do



cotidiano vivenciado por elas nos espaços educacionais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.

BELTER, L. WESCHENFELDER, Noeli. **Conhecendo as culturas da infância**: possibilidades de participação das crianças no Cotidiano Escolar. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2549/301>

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-41, set./dez. 2017.

GRAUPE, M. E. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O.; FUNCK, S. B. (org.). **Desafios feministas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-410.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-50.

OLIVEIRA, G. S. **A interculturalidade**: um paradigma sociocultural e educativo a construir. A interculturalidade. Errâncias do imaginário. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. p. 218-236.

A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS NA PRÉ-ESCOLA

Vanessa Rosa da Costa¹
Jane Felipe²

Esta investigação teve como objetivo compreender como a temática das identidades raciais de crianças negras aparece no âmbito da pré-escola em pesquisas acadêmicas brasileiras de teses e dissertações. Para que fosse possível realizar essa investigação, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico qualificado, com análise e sistematização do que foi produzido no campo científico em questão. (MOROSINI, 2015). Desse modo, foi escolhida como base para a pesquisa a plataforma do *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal dos anos de 2008 a 2018. A escolha por essa plataforma se justifica por ser uma fonte de publicações de teses e dissertações nacionais de diferentes regiões brasileiras, com reconhecimento científico nacional e internacional, na área da Educação.

A partir do exposto foram tomados como critérios de investigação os seguintes pontos: a) teses e/ou dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2018; b) estudos realizados com crianças de 4 a 6 anos, que corresponde a etapa de pré-escola na Educação Infantil brasileira; c) Trabalhos em que nos resumos as palavras-chaves se aproximam dos descritores utilizados na busca avançada no *site*.

Foram tomados como descritores de pesquisa as seguintes expressões: *Educação Infantil, crianças negras, identidade racial, racismo e pertencimento racial*. Após descrever esses conceitos no setor de busca da plataforma, foram encontrados onze trabalhos do total que estavam de acordo com os critérios. Desses 11 trabalhos, sete são dissertações e quatro são teses. De acordo com os resultados encontrados, entre os anos de 2008 e 2018, no Brasil, em torno de 73% dos trabalhos estão relacionados à identidade racial de crianças negras na pré-

¹ Aluna de mestrado no PPGEDU/UFRGS na linha de pesquisa *Educação, sexualidade e relações de gênero*. E-mail: nessa.7865@gmail.com

² Professora titular da FACED/UFRGS e atua na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, coordenando o eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*. E-mail: janefelipe.souza@gmail.com



escola e estão situados na Região Sudeste; 18% na Região Nordeste; 9% na Região Sul e nas Regiões Norte e Centro-Oeste não foram encontradas publicações no período pesquisado. A maior concentração de produção acadêmica encontrada e que aborda a temática de Identidade Racial de crianças negras na pré-escola, está na Universidade de São Paulo (USP), em duas dissertações e uma tese entre o período de 2008 e 2018. As demais universidades do Sudeste produziram apenas uma dissertação e/ou uma tese no mesmo período. Todas essas produções foram defendidas nos Programas de Pós-Graduação das instituições superiores. Das outras regiões que tiveram produções, a Região Nordeste obteve duas teses e a Região Sul teve apenas uma dissertação produzida, assim percebe-se que a Região Sul teve menos produção acadêmica com relação à nordeste. Com relação ao período correspondente aos anos de 2008 a 2018, percebeu-se um aumento de produção acadêmica, a partir do ano de 2010. Entretanto, ainda se vê poucos trabalhos produzidos aproximados ou correspondentes à temática de identidade racial de crianças negras na pré-escola. Nesse sentido, percebe-se a importância de estudar, escrever e publicar mais trabalhos acadêmicos que aborde a temática.

Ao realizar a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos das produções acadêmicas, encontradas nas universidades brasileiras, que se aproximam com a pesquisa, alguns pontos relevantes devem ser discutidos como: os conceitos e referenciais abordados. Dessa forma, os dados resultantes por classificação das produções, a partir da leitura das palavras-chave, assuntos e resumos e um cruzamento dos conceitos encontrados que se aproximam da pesquisa entre as dissertações e teses no campo da Educação Infantil serão colocados aqui para reflexão.

Faz-se necessário construir um estudo que valorize a pesquisa com crianças negras para que elas possam participar de forma mais ativa do processo investigativo. (BISCHOFF, 2013). Tal participação ativa das crianças mostrará os modos como são produzidas suas identidades, como percebem os outros e de que forma compreendem o mundo.

De acordo com os resultados encontrados no período analisado, os trabalhos acadêmicos produzidos abordam as seguintes metodologias de pesquisa em torno 36,4% das produções científicas trabalharam com estudo de caso, 18,2% com etnografia.



Logo, percebe-se que aqui há um aparecimento de pesquisa com crianças como metodologia principal nos trabalhos, mas ainda pouco expressiva como metodologia, se comparada às outras.

Tomando como aporte os resultados encontrados no *site* da BDTD, percebeu-se que a região territorial brasileira que mais produziu investigações científicas relacionadas à temática de identidade racial de crianças negras na Educação Infantil, foi a Região Sudeste. Assim, pesquisou-se nas plataformas dos repositórios digitais compostos por teses e dissertações defendidas dentro das quatro universidades da região sudeste reconhecidas no campo acadêmico por suas publicações que foram: UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) e UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

Esta pesquisa resultou em alguns levantamentos relevantes a se pensar, pois fazer uma revisão de literatura é fundamental para que outros(as) pesquisadores(as), que queiram desenvolver seus estudos com as referidas temáticas, possam entender de que forma as questões teórico-metodológicas pertinentes ao seu tema de pesquisa vêm sendo discutidas e analisadas. (MAZZOTTI, 2006). Nesse sentido, foi de extrema importância fazer esse novo levantamento para que ficasse mais evidente a relevância da temática de pesquisa no campo científico e as reflexões propostas em teses e dissertações sobre o modo como se poderá abordar os conceitos, e as metodologias encontradas.

Os descritores escolhidos foram os mesmos utilizados na pesquisa do *site* da BDTD. Dessa forma, foram utilizados filtros avançados nas buscas, encontrando assim alguns trabalhos publicados que se tornassem relevantes para o prosseguimento da investigação de levantamento bibliográfico.

Ao cruzar os descritores, encontramos no total dos *sites* das quatro universidades da região sudeste escolhidas, uma produção acadêmica de seis trabalhos publicados entre teses e dissertações defendidas entre os anos de 2008 e 2018. Após realizar a leitura dos trabalhos, encontrados através de resumos e palavras-chave, vimos que todas as pesquisas continham os critérios estabelecidos para busca. Dos seis trabalhos encontrados, todos abordam a temática de Identidade racial de crianças negras na Educação Infantil. Porém, as faixas etárias das crianças pesquisadas variam de 0 a 6 anos, sendo que a grande maioria das



produções discute sobre a etapa de creche (crianças de 0 a 3 anos de idade) na Educação Infantil.

A seguir analisamos a quantidade de trabalhos produzidos sobre a temática pesquisada, os trabalhos realizados em cada Universidade investigada, como também a quantidade de metodologias utilizadas nas pesquisas. De acordo com os resultados encontrados, entre os anos de 2008 e 2018, no Brasil, em torno de 66% dos trabalhos acadêmicos ligados à identidade racial de crianças negras na Educação Infantil foram produzidos pela Unicamp, 17%, pela UERJ, 17% pela UFSCar e 0% pela USP. Lembrando que esses trabalhos são diferentes do *site* da BDTD e que estão abordando a temática de Educação Infantil de 0 a 6 anos.

Durante todo o mapeamento analítico, tanto do *site* da BDTD quanto nos repositórios digitais das universidades pesquisadas da região sudeste brasileira, ficou evidente o quanto ainda temos um número pouco expressivo de produções de teses e dissertações referentes à temática de investigação. O que poderia explicar tal fato? Por que o tema é tão pouco discutido na academia, considerando que somos um país com maioria negra e parda? Cabe também lembrar a existência da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, nos estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2003). Apesar de tal obrigatoriedade, há ainda poucos estudos sobre sua aplicabilidade, em especial nas escolas de Educação Infantil e de que modo isso impacta as crianças. Outro ponto fundamental se refere ao aprofundamento de conceitos como lugar de fala (RIBEIRO, 2017), racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), branquidade (KAERCHER, 2005), relações étnico-raciais (FRANCO; FERREIRA, 2017), protagonismo infantil (BARBOSA; HORN, 2008), dentre outros.

Desse modo, reiteramos a necessidade de desenvolvermos pesquisas sobre as questões étnico-raciais e seus impactos na formação das identidades das crianças negras na Educação Infantil, utilizando metodologias que coloquem tais crianças como protagonistas, valorizando assim suas histórias, culturas e ancestralidades.



Referências

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir nos estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura?** Olhares sobre racialidade a partir de pesquisa com crianças na educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2013.
- FRANCO, N. H. R.; FERREIRA, F. I. S. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, Santa Catarina, v.19, n.36, jul./dez.2017. p. 252-271.
- KAERCHER, G. E. P. S. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola**, 1999. 2005. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- MAZZOTTI-ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.
- MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, jan. /abr.2015. p.101-116.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificado, 2017.

OS SABERES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BENTO GONÇALVES/RS)

Ana Paula Silveira¹
Andréia Morés²
José Edimar de Souza³

128

Este estudo teve como **tema Os saberes das crianças de 4 a 5 anos na prática pedagógica docente**, de uma escola pública municipal de Educação Infantil, em Bento Gonçalves/RS. A partir deste tema, surgiu o seguinte **problema de pesquisa**: Como os professores que atuam na Educação Infantil contextualizam os saberes das crianças do jardim A (4 a 5 anos) de uma escola municipal de Bento Gonçalves na sua prática pedagógica?. Estabeleceu-se como objetivo da pesquisa analisar os modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados e de que forma os professores criam possibilidades para a construção do conhecimento na prática, a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil, do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS. A realização desta pesquisa oportunizou o entendimento das atividades que vêm sendo desenvolvidas com as crianças na escola, percebendo a importância de explorar, ao máximo, as possibilidades que as crianças têm de expressar, por meio do corpo, seus desejos, suas curiosidades e seus conhecimentos. Destaca-se, também, que os saberes das crianças serão discutidos a partir da análise das observações e das entrevistas com as docentes da Educação Infantil da Escola dos Saberes. O trabalho desenvolvido com as crianças na infância, hoje, nos desafia a pensar sobre o comprometimento do professor com o olhar voltado para os interesses infantis, valorizando a bagagem cultural de cada criança, primando por práticas

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integra o grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. *E-mail*: anapaulasilveira80@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail*: anmores@ucs.br

³ Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado na UNISINOS. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-líder do grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. *E-mail*: jesouza1@ucs.br

pedagógicas que sejam desenvolvidas baseadas num trabalho de estudos e pesquisas conectadas a uma infância prazerosa, que aprecie as particularidades de cada um. Dessa forma, por tratar-se de um estudo de caso, a pesquisa discutiu o modo como os saberes das crianças sujeitos da pesquisa contribuem para a construção do conhecimento. Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo que foi organizado a partir da observação em sala de aula e em demais ambientes. Esta observação contemplou os momentos da roda de conversa e brincar livre, bem como os registros sobre as entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens abrangendo os olhares, expressões, gestos, silêncios e falas que apareceram no espaço em estudo. Os sujeitos da pesquisa foram as três professoras das salas de Jardim A1, A2 e A3. Com elas foi realizada uma entrevista semiestruturada, com gravação de áudio. Posteriormente, realizou-se uma observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira como cada professora interage com seus alunos nas rodas de conversa e nos momentos de brincar livre, para posteriormente analisar, no planejamento, a forma como contextualizam na prática pedagógica esses saberes. As três professoras entrevistadas trouxeram relatos e vivências das suas práticas pedagógicas, com as dificuldades encontradas para a contextualização dos saberes das crianças; mesmo que já façam de alguma forma, é algo novo e certamente há a necessidade de mais estudo referente à temática, isso foi percebido durante as observações das três turmas. O professor que desperta o olhar para a construção do conhecimento prioriza práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil interligadas à fantasia, ao desenvolvimento da capacidade criadora, à alegria, ao afeto, possibilitando que as crianças possam reinventar as maneiras de viver o que está proposto, gerenciando desta forma seus conflitos. O brincar é uma das principais atividades da infância, sendo primordial para o processo de aprendizagem na formação social e cultural infantil. O momento da brincadeira proporciona experiências concretas, desenvolve as múltiplas linguagens, o movimento, atividades artísticas, musicalidade, raciocínio lógico, ciências naturais e sociais, a imaginação e criação, procurando assim contemplar as diversas áreas de conhecimento. Pensando desta forma, a empiria foi produzida a partir do resultado de entrevistas com professoras e observações registradas no diário de campo, por

meio do acompanhamento de aulas ministradas pelas mesmas professoras entrevistadas. Para conceituar os saberes e as práticas pedagógicas, apoiou-se em teóricos que ressaltam a importante questão da formação docente e da necessidade de sua inovação. Para a análise documental da empiria computada, optou-se pela perspectiva cultural; dessa forma, o viés crítico social de Vygotsky também foi importante para compreender o desenvolvimento da linguagem e o brincar nesta faixa etária das crianças. No tratamento da análise, identificou-se uma evolução no município, a partir da década de 1980, acompanhando as legislações e orientações nacionais que reorganizaram a forma de atendimento à criança. Na contemporaneidade, a partir das Diretrizes para a Educação Infantil, este sentido é ampliado e percebem-se as potencialidades do trabalho docente e da sua relevância para a continuidade dos estudos sobre as crianças, sendo uma etapa da escolarização fundamental para o pleno desenvolvimento. Aspectos do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento da Instituição e a empiria organizada, a partir das entrevistas e observações contribuíram para ampliar a identificação do modo como os saberes evidenciam-se na sintetização dos conhecimentos construídos no espaço escolar. Na análise dos dados, foi possível perceber que as docentes ressaltam a falta de cursos de aperfeiçoamento, no que diz respeito às mudanças educacionais, tanto para professores quanto para atendentes. O trabalho com os projetos e a contextualização dos saberes ainda é algo novo, que exige dos professores alterações no modo de pensar e agir, principalmente porque, na prática, precisam desenvolver a sua escuta para que, aos poucos, identifiquem, nas diferentes linguagens das crianças, os saberes e os conhecimentos. Embora exista certo receio por parte das professoras em “escutar” as crianças para organizar o planejamento em função dos saberes, elas estão dispostas a mudar concepções tradicionais, buscar novas ideias e novas maneiras de trabalhar com as crianças em formação. Um dos pontos positivos evidente nas entrevistas foi que as docentes já possuem o entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, por vezes, pode ser substituída por brincadeiras e outras atividades lúdicas, que também ampliam a aprendizagem e possibilitam a construção do conhecimento, identificou-se que, mesmo diante de uma insegurança, talvez pelo pouco tempo para realizarem um planejamento de trabalho coletivo ou pela falta de cursos de aperfeiçoamento, a tentativa das

professoras em articular as atividades, de modo a fazer uso dos saberes que são trazidos pelas crianças para a ação pedagógica, existe e caracteriza-se como momento em que ocorre a estimulação para a participação da criança na estruturação do fazer didático, articulado com a construção do conhecimento. Acredita-se que a possibilidade de vislumbrar o avanço nas práticas pedagógicas é algo viável, dentro da percepção de que muito já se despertou para o novo contexto escolar e para o perfil do aluno deste momento. A escolha do tema **Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente** justifica-se pela pouca atenção dada pelos pesquisadores da área da Filosofia e História da Educação a essa temática e pelo interesse em discutir e investigar os saberes das crianças nesta faixa etária. Desta forma, contribuir-se-á para a compreensão de como a prática docente é construída e se a mesma valoriza os saberes cotidianos evocados pelos alunos, em suas diferentes formas de manifestação, percebendo as barreiras e dificuldades que os docentes enfrentam na organização do planejamento, na construção do conhecimento, bem como suscitando maior discussão e reflexão que possibilitem novos estudos referentes ao assunto.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas da educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Manual para os Jardins da Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882**. Porto Alegre: Redes, 2011.

BENTO GONÇALVES. **Projeto Político Pedagógico: “Escola dos Saberes”** (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf.
Acessado em: 5 out. 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.



CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALHBERG, Gunilla; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Peter Moss e Alan Pence; Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: 2001. Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55).

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar.** História da Educação, 2006. ASPHE/FaE/UFPEL, p. 141-174.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. FOCHI, Paulo Sérgio; REDIN, Marita Martins. **Infância e educação infantil II: Linguagens.** São Leopoldo-RS: Unisinos, 2014.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In:* XAVIER, Maria L. M.; DALLA ZEN, Maria I. H. (org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. GOULART, Ana Lucia de Faria (org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória:** reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia (org.) *et al.* **Infância e educação infantil.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

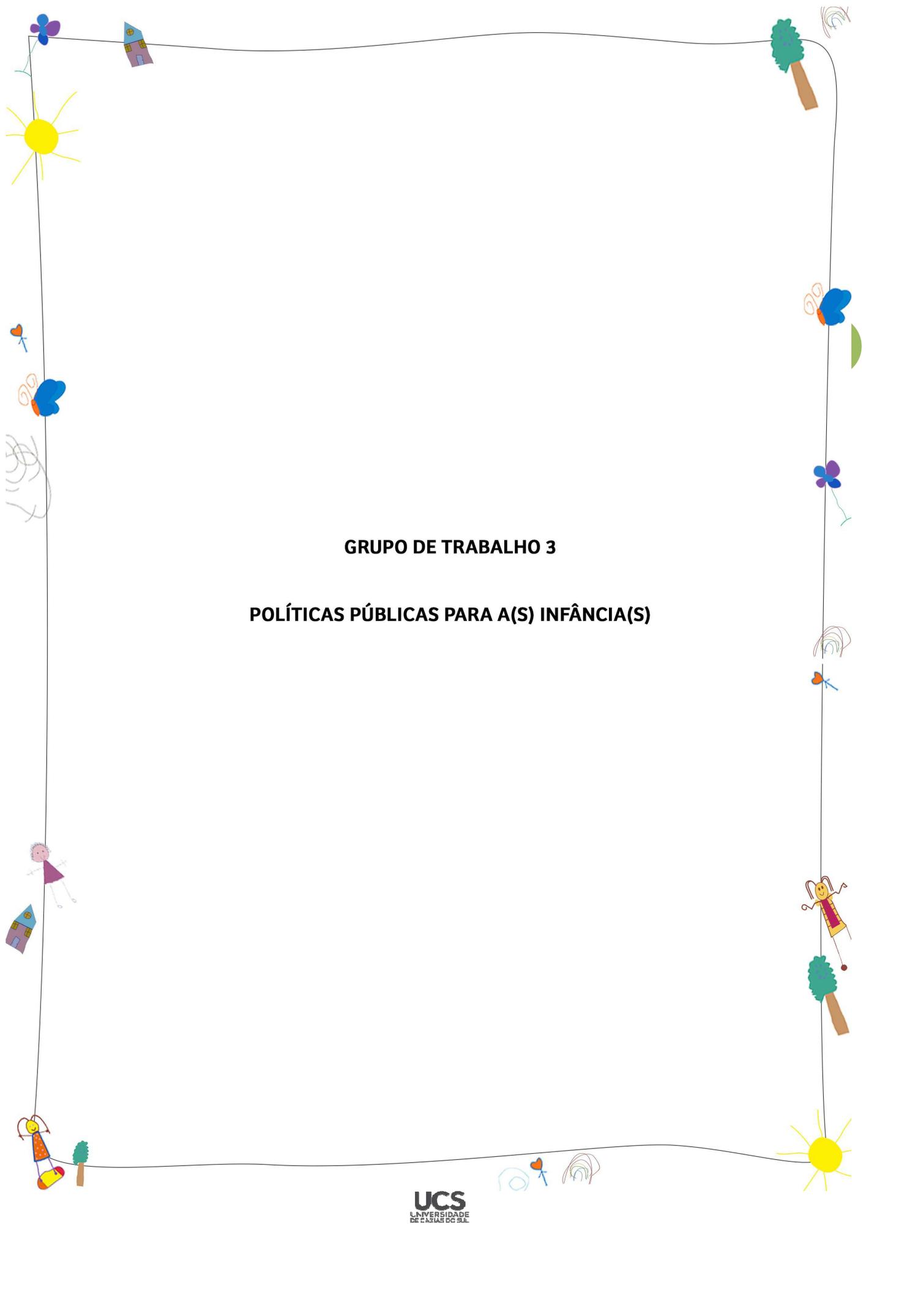


STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/2017822204529.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



GRUPO DE TRABALHO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A(S) INFÂNCIA(S)

CRIANÇAS EM SOFRIMENTO PSÍQUICO GRAVE: DESAFIOS NOS ÂMBITOS DA EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Ananaíra Monteiro¹
Cláudia Alquati Bisol²

A resposta que a sociedade dá às crianças que apresentam sofrimento psíquico grave e que enfrentam dificuldades em responder às demandas familiares, escolares e sociais, se dá pelo viés de políticas públicas nos âmbitos da educação, saúde e assistência social. As políticas públicas e os serviços estratégicos no cuidado de crianças em sofrimento psíquico grave, no Brasil, compreendem a saúde geral, saúde mental, educação, assistência social e justiça e defesa de direitos. No âmbito da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino, explicitando que o público-alvo desta política inclui alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A saúde geral segue os princípios afirmados pela implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) de universalização, equidade e integralidade, representados por ações comunitárias de descentralização e regionalização a favor da promoção de saúde, como, por exemplo, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e o Programa de Saúde da Família (PSF). Nesse sentido, a saúde mental apresenta dispositivos de base territorial, que são ambulatórios de saúde mental e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em suas diferentes tipologias (I, II, III, Infantojuvenil e Álcool/ Drogas). A Assistência Social, sob gestão do Sistema Único de Assistência (SUAS), atua pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), e desenvolve ações de proteção nas regiões mais vulneráveis, tendo como foco de atenção as famílias, e é representada por unidades públicas como: Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), em nível de complexidade básica, Centros de Referência

¹ Psicóloga, Especialista em Saúde Mental Coletiva e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: amonteir5@ucs.br

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre pela mesma Universidade e Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul. Professora adjunta no curso de Psicologia, do Mestrado Profissional em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Caxias do Sul. Coordena o Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA).

Especializados de Assistência Social (CREAS), em nível de complexidade especial, e de forma complementar pela Rede Socioassistencial Privada do SUAS. Por fim, o âmbito de justiça e defesa de direitos é representado pelos Conselhos Tutelares (CT), conforme estabelecido pelo ECA, encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos da população infantil e juvenil. (ALVES, 2006; BRASIL, 2005). O sofrimento psíquico grave na infância é uma situação de difícil diagnóstico e sujeita à terminologia variável, devido à diversidade teórica que sustenta os olhares sobre os quadros psicopatológicos graves. Não raro também são os quadros em que outras deficiências associadas componham a situação da criança, tornando a situação de diagnóstico e cuidados ainda mais complexa. A psicanálise, por exemplo, compreende que o sofrimento psíquico acompanha a existência do sujeito e se expressa por meio de sintomas, inibições, angústias, distúrbios de caráter e compulsões à repetição. (DUNKER, 2004). Já na perspectiva da clínica psiquiátrica, o conceito de sofrimento psíquico, apesar de ambíguo e subjetivo, pressupõe um sujeito que manifesta sinais de sofrimento, observados por outro que reconhece esse fenômeno em avaliação especializada. (DALGALARRONDO, 2008). A vertente psiquiátrica encontra-se muito presente nas áreas da educação, saúde e assistência social. O manual norteador para o diagnóstico psiquiátrico em vigor é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), a partir do qual o sofrimento psíquico é considerado como um dos critérios para a construção diagnóstica de uma psicopatologia, como fator que afeta a qualidade de vida do sujeito em diferentes dimensões. O sofrimento psíquico grave aparece no DSM-V, em diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que inclui os quadros de Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014). Navarini e Hirdes (2008) compreendem a instituição familiar como a principal estrutura em que a criança desenvolve seus aspectos físicos e emocionais, sendo nela que ocorrem as principais construções subjetivas que estruturam o sujeito. Ao delimitar a lógica de cuidado em que este trabalho se pauta, a discussão proposta se refere às

dificuldades de famílias de crianças em sofrimento psíquico grave. Apresentamos, neste estudo, um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo é analisar as representações sociais referentes ao cuidado, nos âmbitos da educação, saúde e assistência social, que emergem nos relatos de famílias de crianças em sofrimento psíquico grave. A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, é desenvolvida a partir de seis entrevistas realizadas com pais ou responsáveis de crianças ou adolescentes usuários do CAPS Infantojuvenil, considerando que os usuários, acompanhados neste serviço de saúde mental, encontram-se em sofrimento psíquico grave e são usuários também da rede pública nos âmbitos da educação e assistência social do município. Trata-se de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra, realizadas com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (nº 3.196.458). A análise é feita com base na Teoria das Representações Sociais, proposta teórica e metodológica que tem por objetivo compreender a construção de teorias do senso comum, elaboradas na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas que emergem das ações no cotidiano. Por se tratarem de teorias de senso comum, as técnicas de análise buscam desvendar as associações de ideias subjacentes na produção destas formas de conhecimento. A análise de dados visa a compreender como determinadas informações são associadas pelos sujeitos e produzem as formas de compreensões de mundo e se dá a partir da transcrição da entrevista, seguida de leitura flutuante que permite identificar possíveis eixos associativos e transformação destes em representação gráfica que permite a visualização das associações de ideias entre os eixos emergentes. (SPINK, 2013). Os dados parciais aqui apresentados referem-se a entrevista realizada com a mãe de uma criança de 11 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Dois eixos que emergem neste primeiro momento de análise são aqui apresentados: escola enquanto lugar de controle e de cuidado e a trajetória da família entre os serviços de cuidado. A escola aparece como o primeiro espaço social que identificou o sofrimento psíquico da criança, representado pela agressividade. Sucedem-se encaminhamentos para a área da saúde, em representações atreladas à medicalização e a diagnósticos. O CAPSij, por sua vez, representa alguma esperança de que a criança se acalme, aprenda autocuidado e higiene e tenha acesso a tratamentos especializados. A intervenção dos serviços de saúde

transforma o sofrimento manifesto pela agressividade em apatia, pela via da medicação. A família, por sua vez, não aceita e se sente incompreendida, passando a representar a escola como possibilidade de cuidado. A análise parcial permite considerar que, na tentativa de cuidar, escola e serviços de saúde ainda apresentam dificuldades ao ocuparem-se do sofrimento da criança e de sua família. Estas dificuldades aparecem, no discurso da mãe, pela ausência de diálogo. Na entrevista também se evidencia a captura da família ao discurso de especialistas (professores, médicos e técnicos). Na busca pelo cuidado, a família peregrina por especialidades médicas e serviços, com representações relacionadas a respostas inconclusivas e tratamentos propostos que não parecem responder à demanda do sofrimento da criança. Escola e serviços de saúde aparecem relacionadas às representações contraditórias de cuidado e negligência diante do sofrimento da criança. Conclui-se, a partir desses resultados parciais, que a representação que a família constrói sobre o cuidado da criança em sofrimento psíquico grave está associada a levar e trazer, obedecer às ordens, restrições, orientações e tentativas de tratamento, numa lógica que desliza do cuidado ao controle. A forma como acaba representando o próprio sofrimento da criança se vê atrelada aos fragmentos colhidos no convívio com professores, médicos, terapeutas e assistentes sociais, sobressaindo-se o discurso médico.

Referências

- ALVES, D. S. Integralidade nas Políticas de Saúde Mental. *In*: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (org). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 2006. p. 171-180. Disponível em: <https://lappis.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/Os-Sentidos-da-Integralidade-na-Aten%C3%A7%C3%A3o-e-no-Cuidado-%C3%A0-Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma Política de Saúde Mental Infante-Juvenil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- DALGALRRONDO, P. **Psicopatologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DUNKER, C. I. L. Formas de apresentação do sofrimento psíquico: alguns tipos clínicos no Brasil contemporâneo. **Rev. Mal-Estar e Subj.**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 94-111, mar. 2004. Disponível em: http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/169.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.



NAVARINI, V.; HIRDES, A. A família do portador de transtorno mental: identificando recursos adaptativos. **Texto contexto – enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 680-688, dez. 2008.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 out. 2018.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 95-118. (Trabalho original publicado em 1994).



POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE SABER E PODER E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA INFÂNCIA

Isabel Nercolini Ceron¹
Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos²
Jaime Farias Dresch³

140

Esta pesquisa pretende trazer reflexões aos estudos no âmbito das políticas para Educação Infantil, por meio dos principais documentos a partir da Constituição Federal (CF/ 1988), com ênfase à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual, de abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura e análise documental, pautando-se em princípios do pós-estruturalismo, confrontando vestígios históricos, políticos e econômicos. Nesta perspectiva, a pesquisa tem como objetivo refletir sobre como os discursos presentes nas políticas públicas participam na constituição de ações e saberes dos professores de Educação Infantil, enfatizando a Base Nacional Comum Curricular (2017), homologada recentemente, e que traz uma perspectiva de constituição de sujeitos infantis. O discurso que reconhece a Educação Infantil como direito da criança ganha maior respaldo, a partir da Constituição Federal de 1988. Em seu art. 208, inciso IV, estabelece que é dever do Estado garantir o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Seguindo com a Lei n. 8.069, de 1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996, bem como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC). Licenciada em Pedagogia e Música (UNIPALAC). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica (NUPEB). Professora na Educação Básica, na rede municipal de Lages/SC. *E-mail*: isabelnceron@gmail.com

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC). Licenciada em Pedagogia (FACVEST). Educação Especial Inclusiva (UNIPALAC). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica (NUPEB). Professora na Educação Básica na rede municipal de Lages/SC. *E-mail*: vivianerosantos@uniplaclages.edu.br

³ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC), Doutor em Educação pela UFSCar. Mestre em Educação pela UNESP/Rio Claro, Licenciado em Pedagogia pela UNESP/Rio Claro. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica (NuPEB). *E-mail*: jaimedresch@gmail.com



Educação Infantil (DCNEI), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regulamentado pela Lei n. 13.005 de 2014 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que passam a contemplar e regulamentar o discurso do reconhecimento do direito à Educação Infantil. Nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram destacadas nas reflexões devido à sua relevância na atualidade, na medida em que tem fundamentado práticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Por meio de estratégias e relações de saber e poder, a pedagogia internaliza ações e saberes subjetivando sujeitos e colaborando na produção de corpos dóceis. De acordo com Furlan (2017, p. 1037), “educar é sempre formar um sujeito para um determinado tipo de comportamento social”. Com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, a Educação Infantil passou a ser contemplada como primeira etapa da Educação Básica, reafirmando o atendimento público em creches e pré-escolas de forma a complementar a ação da família e da comunidade. (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). A Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, passou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, sendo que as crianças de 6 anos de idade devem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Pela Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), revistas e atualizadas em 2010. A DCNEI de 2010, pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009, propõe princípios, fundamentos e procedimentos “para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares”. (BRASIL, 2009, p. 18). Sobre este documento, Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 269) salientam que as DCNEI “compõem um documento que busca se desvencilhar da perspectiva desenvolvimentista da psicologia, assumindo um viés mais sociológico, que concebe a criança como sujeito histórico e de direitos”. De um cunho histórico de atendimento assistencialista à infância para uma preocupação com a educação das crianças (MELLO; SUDBRACK, 2019), as DCNEI propõem uma prática educativa centralizada nas crianças e nas suas relações, trazendo como eixos estruturantes destas relações as interações e brincadeiras. As DCNs para Educação Infantil de 2010 inclui a faixa etária de 0 a 5 anos assim como aspectos que



orientam a prática. Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 prevê a obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos de idade. A Lei Federal 12.796 de 4/4/2013 altera o texto da LDB de 1996, no sentido de tornar obrigatórias as matrículas das crianças de 4 e 5 anos. O Plano Nacional da Educação de 2014 instituiu vinte metas a serem atingidas até 2024. Destas, quatro referem-se à construção de uma Base Nacional Comum Curricular. (MELLO; SUDBRACK, 2019). Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada. Sua construção já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no último Plano Nacional da Educação de 2014. De acordo com Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 272), a BNCC veio “com a intenção de melhorar a qualidade da educação básica e amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras”. A BNCC de 2017 é uma referência obrigatória que deve nortear a elaboração dos currículos estaduais e municipais. Para essa elaboração, o documento define conhecimentos essenciais em todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, em especial, contempla seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiências a serem garantidos. É importante ressaltar que a ideia de uma Base não é a de estabelecer um currículo, mas uma diretriz norteadora para a construção do mesmo, de forma a considerar os contextos e as realidades de cada local para a sua construção. Segundo Marques, Pegoraro e da Silva (2019), a mudanças que podem ocorrer a partir da Base Nacional é insuficiente para que ocorram mudanças na educação da infância, pois seriam necessárias também políticas educacionais que investissem nos espaços, em materiais para a faixa etária da Educação Infantil, assim como na formação de professores. Mello e Sudbrack (2019) ressaltam o caráter conservador do documento que não desenvolve seu texto em relação aos direitos sociais, à inclusão e à questão de gênero, demonstrando interesses a que formação de massa seja para o mercado de trabalho, assim como atribuindo “destaque aos interesses de grupos privatizantes, acarretando riscos à liberdade e autonomia dos professores”. (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 13-14). Conforme Mello e Sudbrack (2019), é possível perceber contradições entre a legislação referente à Educação Infantil e as práticas desenvolvidas nesta etapa da Educação Básica. Para as autoras, ao refletir, analisar e criticar essas contradições, novas pesquisas surgem com propostas de



mudanças educacionais. Buscando atender aos direitos educacionais das crianças “tornam-se indispensáveis as discussões das políticas públicas e das propostas pedagógicas que atendam esta esfera”. (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 6). Bujes (2002, p. 22) refere-se sobre a constituição das subjetividades e “como as tecnologias da subjetividade têm operado na constituição de sujeitos”. Numa perspectiva foucaultiana, Bujes ressalta que a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo está inteiramente ligada às tecnologias do eu. Por meio de dispositivos, os sujeitos constituem suas ações e saberes, envoltos em relações de saber e poder que produzem as condutas e as formas de viver. Nesta perspectiva, é possível refletir sobre como os documentos norteadores constituem subjetividades ao estabelecerem comportamentos e conhecimentos essenciais nas diferentes etapas da Educação Básica.

Essas tecnologias do eu estabelecem tanto o que as crianças necessitam para serem aceitas na sociedade quanto às práticas necessárias para que professoras e professores desenvolvam junto às crianças para garantir o seu aprendizado. Para Marchiori e Silva (2015), a Educação Infantil possui particularidades e especificidades a serem consideradas no cotidiano das creches e pré-escolas. Diante disso, é relevante considerar que a formação de professores poderia ser direcionada à faixa etária contemplada nesta etapa, buscando possibilitar novas vivências às crianças repensando constantemente as diferentes práticas e considerando as infâncias. Ao trazer brevemente os diferentes documentos referentes à Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017, inquietações surgem cada vez mais em relação às formas de conduta estabelecidas para o desenvolvimento educativo na infância. Ressalta-se a pesquisa, a análise e a crítica diante da legislação referente a esta etapa da Educação Básica.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf. Acesso em: 1º jul. 2019.



BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm . Acesso em: 1º jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. PARECER n: 20/2009. **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil,** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 1º jul. 2019.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação,** n. 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FURLAN, R. A importância da discussão sobre a noção de sujeito: Foucault, Sartre, Merleau-Ponty. **Educ. Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1035-1054, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201608142870.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MARCHIORI, A. F; SILVA, A. G. C. Currículos compartilhados em um CMEI da rede municipal de Vitória: educação física, arte, música e alfabetização. **Revista Zero-a-seis,** v. 17, n. 31, p. 129-148, Florianópolis, jan./jun. 2015, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2015n31p129/28943>. Acesso em: 2 jul. 2019.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255/pdf>. Acesso em: 1º jul. 2019.



MELLO, A. P. B. M.; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, v.5, Campinas, SP, 2019, p. 1-21, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 1º maio 2019.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PERCURSOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA AS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Patrícia Giuriatti¹

146

Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa desenvolvido durante o mestrado em Educação (2017-2018). Tem mote na definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas, no contexto das políticas educativas contemporâneas. O problema de pesquisa assim foi definido: Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil, para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?

O rastreamento teórico das políticas educativas possui recorte temporal compreendido entre 1988 e 2018, ou seja, da aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) até a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). A análise sobre a presença/ausência de uma definição acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas legislações pautou-se no Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011), com foco nos três primeiros ciclos: (1) contexto de influência; (2) contexto da produção do texto; (3) contexto da prática. Na definição então, consideraram-se os discursos, os textos e as práticas de defesa e promoção dos direitos da criança pequena.

Os direitos humanos fundamentais continuam em pauta em virtude dos desdobramentos políticos vividos na contemporaneidade. Para esta escrita, destaco, no percurso de conquista dos direitos das crianças e adolescentes os seguintes marcos legais: a CF/88; a Lei Federal n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Federal n. 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Lei Federal n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010); Lei Federal n. 13.005/2014 – PNE/2014; a BNCC-EI.

¹ Professora na Educação Básica. Mestra em Educação, egressa da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa realizada com financiamento Capes, sob orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela. *E-mail*: pgiuriatti@gmail.com

A educação como um direito de todo cidadão passou a ser considerada um direito fundamental, podendo ser reclamado juridicamente. Esse paradigma jurídico fundamenta o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em 2013, o texto da LDB/96 foi alterado e a obrigatoriedade ao acesso à escola passa a ser aos quatro anos de idade; com isso, surgem algumas problematizações em relação à educação formal de crianças pequenas.

Ao mesmo tempo em que a inserção da Educação Infantil nas políticas educativas representa uma conquista, pois significa a transição e tentativa de ruptura de práticas assistencialistas e tuteladas, marca o início do paradoxo do direito à educação, principalmente para as crianças pequenas, público da pré-escola, ou seja, a obrigatoriedade em frequentar a escola. Com isso, impõe às famílias o dever de matricular seus filhos em escolas de educação infantil, o não cumprimento dessa responsabilidade, seja por parte da família, da sociedade e/ou do Estado, é considerado negligência e portanto passível de reclamações jurídicas. Tal obrigatoriedade também afeta as instituições que atendem ao público infantil, seja pelos processos burocráticos que a escolarização impõe seja pela necessidade de assumir sua função social e, tampouco, pedagógica frente aos processos educativos.

As três décadas que marcam o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica traz, em si, a defesa do direito à educação, na perspectiva da universalização do acesso e da permanência na escola, deixando as questões acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em segundo plano. Um dos fatores que respondem a essa questão vincula-se ao fato de que a Educação Infantil ainda está em processo de construção da identidade como instância educativa. O outro envolve o acesso à educação formal, pois a análise dos resultados do PNE/2001 e o monitoramento do PNE/2014 indicam que as metas estabelecidas em relação ao acesso, especialmente na creche, não foram atingidas no primeiro plano e parece que não serão cumpridas na integralidade no segundo.

O não cumprimento das metas coloca em suspensão o discurso de que a antecipação da escolaridade obrigatória aos quatro anos seria uma resposta do Estado para sanar essa lacuna histórica. Considerando o Município de Caxias do



Sul como exemplo, há evidências, inclusive disponível no seu *site* oficial, de que o maior número de escolas que atendem às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses são conveniadas (leia-se, terceirizadas) e particulares, isso significa dizer que nem a universalização do acesso a uma educação laica, pública e gratuita está sendo assegurada.

Assim, o direito à educação segue em pauta entre os legisladores, acadêmicos e teóricos. No discurso e no texto, passou-se a dar evidência também às questões que envolvem a qualidade da educação, reconhecendo que a universalização do acesso não é suficiente para mudar os resultados da educação brasileira. Nesse cenário, surgem os movimentos e discursos políticos em prol da elaboração da BNCC para o território. Embora o currículo comum já fosse previsto desde a CF/88, ganhou força e efetivação a partir do PNE/2014, momento em que a construção da Base foi colocada como uma estratégia para alcançar uma das metas. É nesse texto que surge, pela primeira vez nas políticas educativas brasileiras, a expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, embora não seja referenciada no âmbito da Educação Infantil.

A partir de 2015, ano em que o primeiro texto da BNCC-EI foi disponibilizado para consulta e participação pública, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ganharam um lugar no texto. Em se tratando da educação formal para crianças pequenas, a Base, sendo uma política curricular, tensionou aspectos que envolvem a educação e o cuidado de crianças pequenas, principalmente por apresentar em seu texto, um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos agrupamentos etários (bebê, criança bem pequena e criança pequena), os quais constituem a creche e a pré-escola, a serem contemplados nos campos de experiências (arranjo curricular para a Educação Infantil).

Estruturalmente, o documento mandatário expõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, exclusivamente, para a Educação Infantil, define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivados em cada um dos cinco campos de experiências. Os direitos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos no documento da Base.

O rastreamento teórico e a análise das legislações referenciadas no início do texto, permite argumentar que não há uma definição no texto da Lei, sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para tanto, há indícios na segunda versão preliminar do texto da Base, disponibilizada em abril de 2016, que os mesmos estariam associados aos princípios da igualdade e da equidade. Sendo assim, no contexto da prática, caberá às instituições educativas e aos professores estabelecerem as articulações necessárias à dimensão pedagógica, buscando em teorias uma possível resposta. Contudo, a BNCC-EI mostra-se potente na perspectiva do direito à aprendizagem, uma vez que se diferencia em relação às demais etapas.

Tal afirmação justifica-se pelo fato de que a BNCC prevê para o final do Ensino Médio, ou seja, final da Educação Básica, que os estudantes tenham desenvolvido dez competências, o que pode ser um risco, pois o princípio da igualdade e da equidade, previstos em Lei, não são efetivados no estabelecimento de resultados finais iguais e/ou padronizados, mas, deveriam ser promovidos e assegurados como ponto de partida, especialmente se levarmos em conta as marcas da desigualdade social vivida pela população brasileira que necessita de uma educação pública com qualidade.

Com isso, justifica-se a defesa de que uma das possibilidades da BNCC-EI é ter como base os direitos, ou seja, os seis verbos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), que fundam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, representam o modo como as crianças pensam, sentem e agem cotidianamente, por isso, são estabelecidos como ponto de partida, não de chegada.

As fragilidades na promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento se intensificam na medida em que se analisa o contexto da prática, pois as escolas ainda não operacionalizam, na totalidade, as definições estabelecidas pelas DCNEI (2010), conforme apontam os relatórios de pesquisa, em resposta ao Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, sob a consultoria de Barbosa. (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2009). Tais documentos explicitam a predominância do uso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou seja, documento orientador datado de 1998.

O ciclo de políticas possibilita a compreensão desse descompasso entre o contexto do texto e o contexto da prática, pois reconhece que os processos não são lineares ou simultâneos. Significa dizer que a BNCC-EI é um documento mandatário oficial, porém não é, em si mesma, a garantia de que a educação brasileira irá atingir a qualidade esperada, nem mesmo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serão promovidas no cotidiano da escola, inclusive porque, na ausência ou insuficiência de formação continuada e profissionalização da docência para criança pequena, corre-se ainda o risco de a Base ser interpretada como uma lista de objetivos a serem atingidos.

Por fim, acredito que a visibilidade, defesa e promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é uma potencialidade para a efetivação de uma educação formal para crianças pequenas, pois brincando, convivendo, conhecendo, explorando e participando elas aprendem e se desenvolvem, além de ser uma possibilidade para acolher a multiplicidade de infâncias.

Referências

- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *In*: BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 16 out. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8689, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Câmara dos Deputados. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2017.
- BRASIL. **Lei Federal n. 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- BRASIL. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2017.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão final). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. *In: Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*: Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 out. 2018.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL

Maria Celeste Caberlon Maggioni¹

A Educação é inerente a qualquer ser humano, por ser um processo contínuo e acumulativo, propiciado através de estímulos, que permitem aos indivíduos seu desenvolvimento pleno, em direção a ações emancipatórias.

O interesse no estudo da educação, um dos direitos fundamentais, deu-se por ser este um pilar imprescindível na formação cidadã e na transformação social.

Com o tema cenário da Educação Infantil na cidade de Caxias do Sul/RS e sua relação com as ações judiciais ajuizadas contra o município, pretende-se verificar se há impactos que podem comprometer investimentos prioritários e suas implicações.

A metodologia utilizada foi a dedutiva, pois partiu-se de informações prévias divulgadas no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, para um estudo pormenorizado a respeito, como forma de inferir às considerações finais. (MIRANDA, 2005, p. 83-85). A técnica de pesquisa utilizada é bibliográfica/exploratória com solicitação de informações (questionamentos) à responsável pela SMED e assessores da Educação Infantil do município, além de livros, sítios eletrônicos, artigos, periódicos e ação civil pública pertinentes ao assunto, para análise. Por conseguinte, pretende-se utilizar o diagnóstico para ir ao encontro do problema apresentado, sendo, por isso, uma pesquisa de caráter bibliográfico/documental.

As observações e análises foram embasadas nas informações obtidas através do acesso ao sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul (PMCS),² que demonstraram um crescimento exponencial no número de vagas por intervenção judicial, a partir de 2015.

¹ Mestranda pertencente ao programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências Exatas e Química pela Universidade de Caxias do Sul e bacharela em Direito pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha.

² Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Secretaria da Educação. **Relatório Educação Infantil**. Disponível em: <https://sei.caxias.rs.gov.br/listagem.php>. Acesso em: 21 ago. 2017.

Sabe-se que não existe equidade entre a oferta e a procura de vagas na Educação Infantil, conforme informações midiáticas (jornais, revistas, internet, rádio), e que o número de decisões judiciais determinando a compra de vagas tem se avolumado. Dessa forma, averiguar os impactos na compra dessas vagas, bem como tentar apontar caminhos para minimizar esta problemática, é o cerne desta pesquisa.

É possível depararmos com as expressões “direitos do homem” e “direitos fundamentais”, como se fossem sinônimas. Porém, poderíamos distingui-las da seguinte forma: “direitos do homem” são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos; enquanto “direitos fundamentais” são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados, espaçotemporalmente (SIQUEIRA, 2012).

Esses direitos sociais são conquistas dos movimentos efetuados pela sociedade ao longo dos séculos e, atualmente, são reconhecidos no âmbito internacional em documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, bem como pela Constituição da República de 1988, que os consagrou como direitos fundamentais. Os direitos sociais são conceituados por Tavares (2012, p. 837) como direitos, “que exigem do Poder Público uma atuação positiva, uma forma atuante de Estado na implementação da igualdade social dos hipossuficientes”.

Com relação à expressão “direitos fundamentais”, estes apenas surgem para a humanidade quando há positividade de um ordenamento jurídico específico, geralmente ancorado em normas constitucionais, frente a um Estado hierarquizado e organizado. (SIQUEIRA, 2012).

Desta forma, entende-se por direitos humanos aqueles inerentes a todos os indivíduos; sendo que, ao validarem-se os mesmos, vinculando-se ao direito constitucional de um Estado, passam a denominar-se direitos fundamentais. Nesse sentido, Piovesan relata que, em decorrência da Segunda Guerra Mundial; como forma de proteger internacionalmente os direitos humanos, surgiu, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU).³ Visando universalizar esses direitos,

³ A **Organização das Nações Unidas** foi fundada em 24 de outubro de 1945, e ficou deliberado na Carta da ONU, que seus membros seriam arrematados de todos os lugares do Planeta, e se comunicariam em seis idiomas: inglês, francês, espanhol, árabe, chinês e russo. No mesmo

tendo a dignidade da pessoa humana como fundamento, surge então uma plataforma de cunho universal a ser seguida por todos os Estados, em 1948, a chamada Declaração Universal dos Direitos Humanos. (PIOVESAN, 2015, p. 51-54).

O Brasil, segundo Piovesan (2013, p. 113-150), com o processo de democratização, passou a ratificar relevantes tratados internacionais de direitos humanos, que foram incorporados pelo direito brasileiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Destaca-se, nestes, a legitimação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990.

Segundo Sarlet (2012, p. 45-58), os direitos fundamentais passaram por diversas transformações ao longo da História, de acordo com a relevância e conveniência do mesmo para o indivíduo, sendo oriundos das constituições.

Conforme Piovesan (2015, p. 470), o art. 205, da CF/88, menciona que a educação tem por objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O fato é que, sendo a educação básica responsabilidade do Estado, independente das políticas públicas estarem concretizadas ou não, a efetivação de tal direito é garantia constitucional. A educação, sendo obrigação do Estado, está intimamente ligada ao direito administrativo, que dá suporte às normas de gestão do interesse público e agrega-se às políticas públicas, no intuito de concretizar um governo favorável a todos os indivíduos. Logo, este conglomerado de decisões, planos, metas e ações governamentais, focados na resolução destes problemas, que podem ser nas esferas municipal, estadual ou federal, são as chamadas políticas públicas. (PROCOPICK, 2013, p.144).

O texto do art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a redação dada pela Emenda Constitucional (EC) n. 64/2010 e o art. 205 da CF/88 ratificam o fundamento da educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Em 1996, a Lei n. 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em seu art. 29, cumpre considerar a educação infantil como

documento, ficou definido que a ONU teria seis órgãos principais: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado. Ficou acordado que o objetivo principal da organização era praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros; além de “promover o progresso econômico e social de todos os povos”. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 2 out. 2017.

a primeira etapa da educação básica. O Poder Público, então, passa a ser responsável pela mesma, sendo os municípios incumbidos da Educação Infantil.

No que se refere à Educação Infantil, quem deveria concretizar tal direito, através de políticas públicas, seriam os poderes representativos do Estado, no caso o Legislativo e o Executivo, valendo-se da CF/88. A inoperância destes, segundo Carvalho (2014), em acolher as solicitações por vagas na Educação Infantil, tem trazido à tona o Poder Judiciário, na resolução de tais adversidades. Surge, então, um novo fenômeno nas questões políticas, abarcando ao Poder Judiciário decisões de cunho político, como forma de garantia de um direito social, a chamada judicialização da política.

Constitucionalizar uma matéria, segundo Barroso (2012, p. 24), é transformar política em direito, em uma pretensão jurídica que pode ser formulada por uma ação judicial. Para exemplificar, a CF/88, coadunada com outras leis, exige obrigatoriedade de matrícula na educação básica, a partir dos 4 anos de idade.

No município de Caxias do Sul, por exemplo, no que se refere a vagas judicializadas, observaram-se alguns fatos relevantes. Em 2016, o então prefeito, Alceu Barbosa Velho, fez a seguinte declaração “a judicialização é a responsável pelo principal entrave orçamentário na área da educação, dificultando novos investimentos”. Isso porque foi ajuizada pelo Ministério Público (MP), perante o Juizado Regional da Infância e da Juventude da Comarca de Caxias do Sul, uma Ação Civil Pública de n. 010/5.09.0018408-2, que determina a obrigatoriedade do município de prover novas vagas para a Educação Infantil. No ano de 2017, a Secretária Municipal de Caxias do Sul, Marina Matiello, informa que houve a necessidade de direcionamento de verbas de outras secretarias para atender às demandas da Educação Infantil. Essas menções feitas em 2016 e 2017 comprovam que a judicialização está gerando impacto orçamentário.

A consolidação do direito à educação, da forma como está acontecendo com a Educação Infantil, suscita a importância de pensar e repensar, com urgência, uma política pública. Acredita-se que somente com um regime de colaboração e parceria entre Executivo e Judiciário seja possível a efetivação de tal ação. É necessário um exame pormenorizado e detalhado das nuances e das circunstâncias que envolvem o tema, a fim de ilustrar a necessidade de maior cautela dos

aplicadores do direito, ante a concessão de tais benefícios, pois não apenas está envolvida a prerrogativa da Educação Infantil, mas também a manutenção e sanidade econômica da municipalidade.

Ao falar-se em direitos fundamentais, reporta-se à coletividade e às garantias para todos os cidadãos. Dessa forma, quando as famílias conquistam vagas na Educação Infantil, pela via judicial, garantem o acesso apenas ao indivíduo que moveu a ação, não efetivando a universalização da educação como política pública.

O gestor público, pelo princípio da discricionariedade, tem liberdade de traçar metas, baseadas nas reais necessidades do município. Porém, quando há um remanejamento de um planejamento orçamentário, devido a ações impostas, obriga o Poder Público municipal a redimensionar recursos. Ainda que alguns doutrinadores sejam contrários ao princípio da reserva do possível, acredita-se que os direitos sociais devem ser efetivados de forma consciente na medida do possível, quando comprovadamente a alocação das verbas públicas estejam ocorrendo de forma coerente e correta, visando ao bem-estar social de todos. Se assim for, os casos prioritários para recebimento das vagas disponíveis para a Educação Infantil devem ser os que envolvem vulnerabilidade social.

Por fim, é relevante acrescentar a importância da corresponsabilidade das esferas municipal, estadual e federal, nas questões ligadas à Educação. Porém, os impactos causados pela judicialização da Educação Infantil recaem sobre o município, pois este tem a atribuição prioritária desta demanda, conforme a LDBEN. Então, uma possibilidade de minimizar o problema no futuro é a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 32/2013.⁴

A judicialização da Educação Infantil, no Município de Caxias do Sul, é uma realidade que necessita de especial atenção. Para tal, um regime de cooperação entre os poderes e a sociedade é pertinente, através da elaboração e efetivação de uma política pública educacional, em favor de todos.

⁴ BRASIL. Senado Federal. PEC n. 32/2013. Altera o art. 211 da CF/88 para responsabilizar a União pelo financiamento da educação básica pública. De autoria do senador Cristovam Buarque e outros, que pretende “equalizar oportunidades educacionais e padrão uniforme de qualidade do ensino, o que inclui desde a implantação de estruturas físicas até a implantação de carreira nacional dos profissionais da educação básica pública”. O relator é Acir Gurgacz e é matéria pronta para a Pauta na Comissão. <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/113364>.



Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Judicialização.
Natureza do Trabalho: Comunicação Oral – GT3 Políticas públicas para a(s) infância(s)

Referências

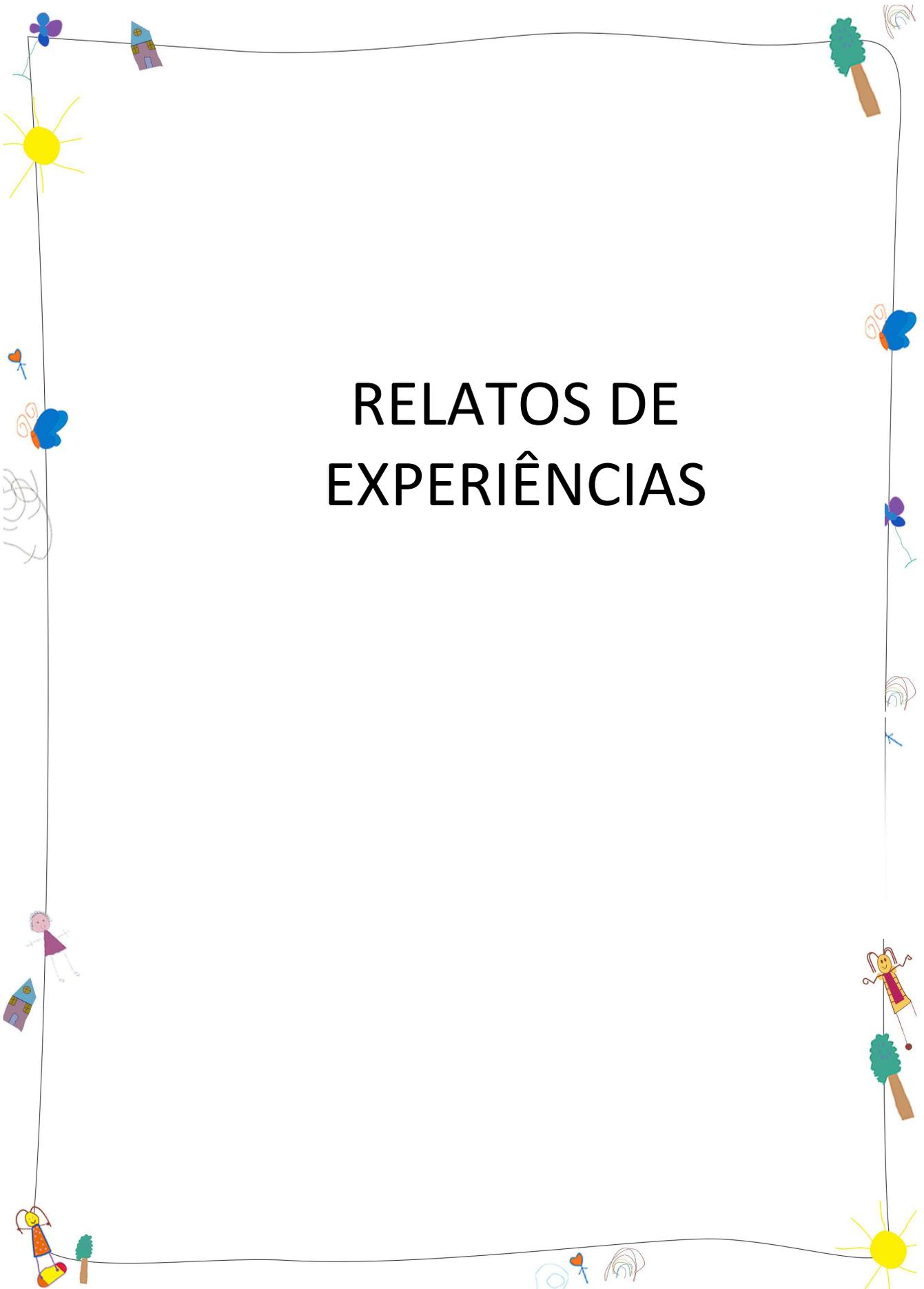
- BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **Revista Atualidades Jurídicas**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 24, 2012.
- BEVILAQUA, Juliana. **Educação infantil ainda é um nó a ser desatado em Caxias**. 2016. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2016/08/educacao-infantil-ainda-e-um-no-a-ser-desatado-em-caxias-7322768.html>. Acesso em: 7 nov. 2017.
- BEVILAQUA, Juliana. **O que Alceu Barbosa Velho deixa de legado para Caxias do Sul**. 2016. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2016/12/o-que-alceu-barbosa-velho-deixa-de-legado-para-caxias-8586180.html>. Acesso em: 7 nov. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2017.
- CARVALHO, Adriana Duarte de Souza. A educação e o Poder Judiciário: a busca por vagas em escolas públicas no Brasil. **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v. 9, n. 1, 1º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em: 18 out. 2017.
- CAXIAS DO SUL. Rádio Caxias. **Prefeitura de Caxias do Sul compra mais 101 vagas para a educação infantil**. Disponível em: <http://www.radiocaxias.com.br/portal/noticias/prefeitura-de-caxias-compra-101-vagas-em-escolas-de-educacao-infantil-81287>. Acesso em: 7 nov. 2017.
- FRONZA, Raquel. **Prefeitura de Caxias do Sul vai comprar 1,3 mil vagas em creches**. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2017/04/prefeitura-de-caxias-do-sul-vai-comprar-1-3-mil-vagas-em-creches-9765009.html>. Acesso em: 7 nov. 2017.
- MIRANDA NETO, Manoel José de. **Pesquisa para o planejamento: métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. versão ampliada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2013.
- PIOVESAN, Flavia. **Temas de direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- PROCOPIUCK, Mario. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária**. São Paulo: Atlas, 2013.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.
- SIQUEIRA, Dirceu Pereira; PICCIRILLO, Miguel Belinati. Direitos Fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. **Revista Âmbito Jurídico**. Disponível em:



<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direitos-fundamentais-evolu%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-dos-direitos-humanos-um-longo-caminho>. Acesso em: 30 ago. 2017.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



ESCUITA ATENTA ÀS CRIANÇAS: UMA NECESSIDADE NAS ESCOLAS PENSADAS PARA A INFÂNCIA

Adriana Santiago Silva¹

Cada vez mais os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares trazem em suas escritas a importância da escuta atenta à criança, o que dialoga com uma pedagogia que pressupõe a criança enquanto cidadã de direito, o que tem sido um avanço no campo da Pedagogia da Infância. Todavia, nem sempre o que está presente no papel reverbera no chão da escola, o que remete ao pensamento de que, apesar da difusão da teoria e aceitação da mesma no discurso dos educadores, a prática ainda é um desafio a ser superado no interior das unidades escolares. Freire (1996, p. 22) anunciava esta necessidade ao afirmar que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Neste diapasão, o presente relato de experiência tem por objetivo compartilhar uma prática ocorrida em uma escola pública municipal de educação básica, localizada na região do ABC Paulista, na Grande São Paulo, na qual exerço o cargo público de diretora escolar. Este relato se inicia a partir do meu retorno a esta unidade escolar, em meu cargo efetivo de diretora, no final do ano de 2018, uma vez que estive afastada por dois anos em um cargo na Secretaria de Educação. Voltar à escola foi uma possibilidade de olhar novamente aquele espaço, tão conhecido, de forma estrangeira, registrando meus estranhamentos a partir de cada observação. Em especial, causou-me inquietação o momento do recreio. Percebi que as crianças passavam grande parte deste tempo sendo chamadas à atenção por adultos, uma vez que os conflitos eram muitos. Verifiquei ainda que muitas crianças não se interessavam sequer em observar o que seria servido no lanche, preferindo ficar por vezes sentadas aguardando o momento da brincadeira, considerando que o recreio estava dividido em dois momentos: alimentação e brincadeiras. A partir desta observação, sugeri

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia. Graduada em Letras e Pedagogia pela FASB. Atua na área de Educação há 21 anos, passando pelos cargos de docente, coordenadora pedagógica, gestora pública na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo-SP. Atualmente exerce o cargo de diretora escolar no município de São Bernardo do Campo, o qual assumiu há nove anos. *E-mail:* santiago_adriana@yahoo.com.br

que, na próxima reunião com o conselho mirim,² o recreio fosse um dos itens da pauta. Ao mesmo tempo conversei com a coordenação pedagógica e solicitei que também incluísse essa temática para formação de professores durante o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Na reunião com o Conselho Mirim foram levantados muitos problemas no recreio, desde a escassez de oferta de materiais para criarem brincadeiras até a qualidade do lanche oferecido. Entendemos, equipe gestora e crianças, que deveríamos fazer um levantamento minucioso desta situação. Elaboramos, em parceria com as professoras do laboratório de informática, uma pesquisa utilizando a ferramenta *google form*,³ possibilitando que todas as crianças pudessem escrever o que pensavam sobre o recreio, com um espaço aberto a críticas e sugestões. Todas as crianças participaram desta pesquisa, utilizando o laboratório de informática⁴ da unidade escolar para registrar as opiniões de maneira informatizada. As crianças que ainda não estavam alfabéticas contaram com seus professores como escribas. Considerando a quantidade de crianças matriculadas na escola (cerca de mil), este processo demorou em torno de duas semanas para ser concluído. Os professores e funcionários tiveram acesso aos dados coletados, sobre o que as crianças pensavam a respeito do recreio, o que qualificou muito as reuniões pedagógicas e os HTPCs ocorridos no final do ano de 2018 e início do ano de 2019, possibilitando investimento formativo sobre esta temática. As professoras do laboratório de informática realizaram uma grande tabulação, organizando os dados por categorias, como, por exemplo: horário, espaços, alimentação, brinquedos, brincadeiras, conflitos, entre outros. Uma vez que os dados estavam organizados foi realizada uma grande exposição do resultado no pátio da escola e toda a comunidade escolar teve acesso a estes dados (crianças, famílias, professores e funcionários). Uma das queixas apresentadas pelas crianças se referia ao momento da alimentação. Uma das solicitações das crianças foi a melhoria da apresentação do espaço, propondo um ambiente mais agradável e acolhedor, o que poderia inclusive resultar em maior aceitação da alimentação por

² O Conselho Mirim é composto por representação de duas crianças por turma. Trata-se de um colegiado eleito por seus pares, que se reúne mensalmente para discutir questões relativas à unidade escolar e melhorias necessárias.

³ Ferramenta do Google que possibilita maior facilidade de organização de dados.

⁴ As escolas de educação básica deste município, que atendem crianças do Ensino Fundamental I possuem laboratório de informática. Todos possuem computadores para utilização pelas crianças.

parte delas. Um das sugestões trazidas foi que todas as mesas possuíssem toalhas de mesa. Discutindo mais sobre o tema com o conselho mirim houve a sugestão que as crianças participassem do processo de confecção das toalhas. Desta forma, foram proporcionadas condições para que esta pintura acontecesse em um sábado letivo, com a presença das famílias na escola. Retalhos de tecidos foram entregues às crianças, que realizaram a pintura juntamente com seus familiares. O desenho foi escolhido livremente pelas crianças, que após a pintura penduraram seus respectivos retalhos em um grande varal para que a tinta secasse. Atualmente as toalhas estão em processo de costura e a partir do segundo semestre de 2019 serão utilizadas durante o período de refeição. Outra queixa apresentada pelas crianças, no tocante ao recreio, foi que realizar a divisão do tempo entre alimentação e brincadeiras gerava uma grande ansiedade, pois por vezes optavam por não se alimentar por estarem ansiando pelo brincar ou, ainda, sentiam desconforto em se alimentarem e na sequência participarem de brincadeiras que proporcionava maior movimento corporal, como, por exemplo, pular corda. A equipe gestora levou esta discussão para a reunião pedagógica e, em conjunto com toda equipe escolar, houve uma reorganização do horário. Esta reorganização demandou vários desdobramentos, entre eles alterar horário e rotina das cozinheiras, o que em uma dimensão de cerca de 500 refeições por período, não se traduz em uma tarefa fácil, todavia, à luz de uma educação preconizada pela democracia, que garanta, de fato, a participação, conforme anunciado nas palavras de Lück (2006, p. 54), que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”, as alterações necessárias foram realizadas. Esta nova organização de horário passou a acontecer também no segundo semestre de 2019. Finalizo o presente relato de experiência afirmando que para este trabalho foi eleito um recorte, a fim de exemplificar os impactos, as mudanças e a aprendizagem ocorridas no interior da unidade escolar, a partir da escuta atenta das crianças. Porém, esta pesquisa realizada desafiou toda a equipe escolar a perceber várias mudanças necessárias, as quais estão sendo realizadas juntamente com as crianças. Neste sentido, a aprendizagem não se dá de forma unilateral, conforme já anunciado por Placco e Souza (2015, p. 20). Em suas palavras, “aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado [...]” Corroborado ainda pela



citação na obra organizada por Vercelli e Alcântara (2017, p. 93) que “a proposta (e desafio) é a reflexão do professor agora como aprendiz e não apenas como mediador do conhecimento”.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V.L.T. de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Callis, 1999.

VERCELLI, L. C. A.; ALCÂNTARA, C. R. (org.). **Práticas pedagógicas e a formação continuada na educação infantil**. Jundiaí: Paco, 2017.

AS CRIANÇAS SÃO CIENTISTAS, SABIA?!: O PROJETO COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PELAS/COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aila Pedroso Moraes¹
Luciana Alves Lima²

164

O relato trata da experiência de um projeto intitulado “Eu, você, nós: construindo nossa identidade”, realizado no primeiro semestre com crianças de 5 anos da U.E.B. Maria José Serrão em São Luís/MA. Na roda de conversa, a temática foi debatida e, a partir dos interesses das crianças, as problemáticas emergiram tendo como eixos a existência de elementos naturais, científicos e sociais aguçando a curiosidade de cientistas natos. A identidade racial também foi contemplada devido a situações ocorridas entre os pares nas relações cotidianas da instituição, merecendo atenção de nossa parte. Tendo como base a Lei n. 10.639/2003, que traz no art. 2º inciso 2º “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiras [...]” e a BNCC (2017), por meio dos direitos de aprendizagem e os campos de experiências que orientam o trabalho na Educação Infantil, organizou-se junto/com as crianças a apresentação do projeto exemplificando-se o objetivo sobre o conhecimento de si, do outro e o universo em seu entorno, por meio de vivências e brincadeiras, construindo a autoimagem e identidade, a partir das interações sociais e afetivas nas relações estabelecidas com os pares (criança-criança, criança-adulto, adulto-criança), nos diferentes espaços de inserção, respeitando sua autonomia, alteridade e compreendendo-a como produtora de cultura. Diante disso, as crianças elencaram os itens a serem explorados (O que existe no planeta Terra? Como os dinossauros morreram? Quem escolheu o nosso nome? O que existe no nosso corpo? Como pensamos?), para o andamento das investigações iniciadas em março e finalizadas no mês de junho de 2019. Portanto, a escolha do eixo de

¹ Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Gestão Educacional Integradora. Coordenadora pedagógica e gestora de Educação Infantil-SEMED em São Luís/MA. Membro do grupo de estudos e pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPiB-UFMA). *E-mail:* ailapedroso@hotmail.com

² Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Educação Infantil pelo CEDEI/UFMA. Professora de Educação Infantil-SEMED São Luís/MA. Membro do Grupo de Trabalho da Proposta Curricular- SEMED- São Luís. *E-mail:* luciana_alves31@yahoo.com.br



trabalho “Relato de Experiência” configurou-se pela necessidade de mostrar as experiências vividas, as trajetórias, os encontros, a construção científica. Com o interesse aguçado pela cientificidade das pesquisas, exploramos os robôs e chegamos a diversas conclusões, pois entendemos que essas máquinas (geladeira, computador, caixa eletrônico, *smartphone*, *tablet*, máquina de lavar, robôs de brinquedos e carros) existem para facilitar a vida das pessoas no dia a dia. As experiências vivenciadas avivaram a criatividade das crianças na elaboração de robôs usando sucatas. À medida que as vivências aconteceram, registramos falas das crianças; elaboramos relatos de experiência com as respectivas fotos e as fixamos no mural externo na entrada da sala para os pais e a comunidade em geral se apropriarem dos experimentos realizados pelo grupo. Ressaltamos, ainda, que os registros trouxeram um importante encontro entre as autoras do processo e o conhecimento produzido por elas. Em vários momentos, as crianças paravam à frente do mural para lembrar a atividade concretizada, além de colocar a par os demais pares ausentes na produção da proposta de trabalho executada naquele dia específico. Prosseguimos em busca de sabermos sobre os “dinossauros-terríveis lagartos” que viveram na Terra há milhões de anos, a partir de músicas, poesia de Manoel de Barros (Sombra boa), a fim de compreender a projeção da luz e sombra sobre os objetos, vídeos, leitura de glossários, pesquisas junto às famílias, elaboração de caixas de paleontólogos (produzidas com caixa de sapato, areia de aquário, pedrinhas, fosseis de argila e dinossauros de brinquedos), fósseis (produzidos com argila), dinossauros de rolinhos de papel higiênico e até um dinossauro de caixa de papelão foi produzido pelas próprias crianças para brincarem e compreenderem a vida desses animais gigantes que habitaram o planeta um dia. A turma fez um vulcão e entendeu os efeitos causados pelo meteorito que caiu na Terra e provocou uma série de catástrofes naturais, levando à extinção dos dinossauros. Para conhecer sobre a identidade de cada um, iniciamos as abordagens assistindo ao vídeo produzido pela UFMG, no canal “Universidade das Crianças”, “Como nascem os bebês?” Diante das interações causadas pelo vídeo, fomos buscar junto as famílias informações sobre a escolha e significado do nome, as pessoas integrantes da família e as relações de parentesco. A visualização em espelhos demarcou a percepção das características físicas. A localização no mapa do

continente africano trouxe à tona o entendimento e a compreensão da nossa herança genética e a etnia africana, como constituidora da nossa identidade. No Maranhão segundo o IBGE (2010), os negros são maioria, cerca de 74% da população e, nas instituições de Educação Infantil, não se diferencia da realidade populacional. E nesses espaços que temos a responsabilidade de (re)construir a percepção e o pertencimento da identidade histórica afro-brasileira. Percebemos ainda que as fotografias, as roupas e os objetos usados quando bebês os ajudaram a entender vários aspectos e revelaram as transformações ocorridas no corpo, sendo possível fazer as comparações de como eram antes e como estão atualmente. O planejamento seguiu com a descoberta do funcionamento do corpo onde visualizamos placas de raio X dos ossos, edificamos um esqueleto com rolinhos de papel higiênico e entendemos a função do mesmo na sustentação, concretização de movimentos e nas atividades variadas que podemos fazer. Nossa viagem pelo corpo percorreu vários órgãos elaborados com sucatas, onde compreendemos suas funções, a circulação do sangue e a composição dos neurônios cerebrais usando massinha de modelar e canudinhos, a fim de saber como o cérebro funciona e nos faz pensar. Ressaltamos, ainda, a importância de hábitos saudáveis através de palestras ministradas por enfermeiras, orientando as crianças para a prevenção da saúde corporal e mental, realizamos ainda diariamente a escovação dos dentes e a lavagem das mãos após o uso do banheiro e sempre que necessário, o combate aos parasitas (piolhos e verminoses) junto às famílias e o incentivo a uma alimentação mais saudável, com o intuito de evitar o consumo excessivo de lanches industrializados. Outro destaque do projeto foi o ateliê e o seu lugar do encontro. O “lugar de confrontar as descobertas, trocar experiências, criar projetos coletivos, trilhar em conjunto, caminhos desconhecidos, redescobrir técnicas antigas, discutir problemas, partilhar soluções”. (ALBANO, 2010, p. 57). Entretanto, o ateliê foi concretizado no próprio espaço da sala, mediante as construções planejadas, uma vez que a instituição não dispõe de outros locais/espços disponíveis para a concretização dessa proposta. A sala foi o laboratório de produção de ideias e materialização de conceitos e atitudes. Ao longo do projeto, os pais foram convidados a apreciarem as produções das crianças através de exposições que aconteceram na instituição, relatos de experiências e atividades envolvendo as

famílias na produção e visualização dos materiais confeccionados com e pelas crianças. Pensar a longo prazo e escrever nossas experiências com as crianças nos ajuda a compreender e desmitificar a ideia de crianças incapazes, coitadinhas e rasas de conhecimento e cientificidade. É oportuno dar visibilidade ao trabalho, principalmente a necessidade de ouvir as crianças e, juntas, encontrarmos soluções aos problemas vigentes que os adultos/professores tendem a trazer o conhecimento pronto e acabado, a fim de ser executado pelas crianças sem compreensão, reflexão sobre o que e por que estão aprendendo. Ora, “é necessário criar espaços e experiências dialógicas para as crianças, desde pequenas” (KRAMER, 2013, p. 323), como forma de garantir sua autonomia e autoria. Sendo assim, Bakhtin traz como alicerce a dialética dialógica para que a ação-reflexão do falar e pensar conecte-se ao viver, articulando conhecimento, arte e vida. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca o lugar do “sujeito da experiência”, nas relações cotidianas envolve práticas centradas no encontro pedagógico. (LAROSSA, 2002, p. 19). Professor e crianças passam a tecer a malha do conhecimento, da ludicidade, da cientificidade, posicionando-se diante do mundo de maneira ética e responsável. Quem disse que criança não compreende conceitos científicos, astronômicos, biológicos, físicos e naturais? A complexidade do entendimento não está configurada na razão pura e simples do conhecimento em si, mas na maneira como se materializa a ideia, o conceito e a proposta a ser estudada por elas através das diferentes linguagens. As crianças precisam ser extraídas do anonimato e da incredibilidade ainda persistente que reside nos conceitos de incompletude outorgados pelos adultos. Pois, como bem se sabe, Ostetto (2012), Barbosa; Oliveira (2016), Faria; Demartini; Prado (2009) asseguram que a base do planejamento e do trabalho cotidiano está diretamente atrelado às interações vividas e compartilhadas entre as crianças, os adultos e os espaços das instituições de Educação Infantil, fomentando uma visão ampliada de si, do outro e do mundo a sua volta.

Referências

ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.30, n.80, p.26-39, jan/abr. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0102-4698201800010010300001&lng=en. Acesso em: 29 jun. 2019.



BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e educação infantil. *In: Currículo e linguagem na Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2ª versão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. Coordenação geral Hedio Silva Junior, Maria A. S. Bento, Silvia P. de Carvalho. São Paulo: CEERT, 2012.

SILVA JUNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

COELHO, M.; SOUSA, S. Crianças, natureza e seres desimportantes. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O ATELIÊ COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA

Alana de Souza Ferreira¹

Esse trabalho apresenta relatos de uma experiência de transformação em uma Escola de Educação Infantil da rede privada, no Município de Caxias do Sul, RS (2018-2019). Tem mote na definição a inserção da figura da atelierista na escola da infância, da mesma forma como o ateliê enquanto estratégia pedagógica para um ensino e a aprendizagem de qualidade e potência. O problema de pesquisa foi definido da seguinte forma: Como o ateliê pode ser compreendido enquanto estratégia pedagógica, laboratório de pesquisa e reflexão na construção de relações, promovendo um espaço de experiências significativas que potencializam as múltiplas linguagens expressivas da criança?

Incluir o ateliê dentro de um contexto escolar e cultural, considerando as linguagens expressivas tão essenciais, tornando a experiência da aprendizagem e o processo educacional mais completo e integral é ponto de partida para início deste relato.

Práticas que são desenvolvidas e alimentadas em um ateliê, nascem a partir de posturas e disposições que podem ocorrer em uma escola com ou sem espaço físico que seja chamado de ateliê; neste sentido, a ideia do ateliê é concebida com a intenção de gerar uma revolução no ensino e na aprendizagem nas escolas de Educação Infantil.

Muitos são os desafios ao pensar na inclusão da figura do atelierista e do ateliê dentro da escola da infância. Ao compreender que toda criança é uma criança criativa, inventiva repleta de potencial e com múltiplas linguagens, nasce o desejo de contribuir e refletir cada vez mais sobre uma nova concepção de infância(s) e de criança.

Com o objetivo de implementar e efetivar a figura do atelierista e do ateliê em uma escola de Educação Infantil, no Município de Caxias do Sul, RS, buscou-se através de estudos e pesquisas possibilitar conexões importantes entre as múltiplas linguagens e a garantia de direitos que são da criança.

¹ Coordenadora pedagógica. Pedagoga, egressa da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* alana.tecnologia@gmail.com

“As crianças utilizam diversas linguagens para construir conhecimentos e buscam compreender o mundo através das relações e interações que estabelecem com os adultos e com outras crianças de diferentes idades, da mesma forma com o ambiente.” (BRASIL, 2009). Neste sentido, as linguagens expressivas deverão passar por todo o espaço da escola, evidenciando um sistema comunicativo.

Referência em Educação no mundo todo, a linha pedagógica Malaguzziana nasceu e se desenvolveu na cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália. Seu grande idealizador foi Loris Malaguzzi (1920-1994), um dos pensadores mais importantes do século XX, que demarcou a abordagem pedagógica centrada na criança e nas suas múltiplas linguagens. Pode-se dizer que é uma filosofia educativa que se funda na criança, sendo este um sujeito de direitos e potencialidade valorizando a dimensão da experiência e do saber.

O espaço do ateliê surgiu em 1963 diretamente nas pré-escolas da cidade de Reggio Emilia/Itália, e só em 1970 chegou nas creches. O ateliê era considerado instrumental para a recuperação da imagem da criança, devia ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para evidenciar as pesquisas e as teorias das crianças.

Ao pensar no espaço do ateliê, Malaguzzi (1994, p. 84) afirma: “Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e o que inventavam, por meio das suas mãos e da sua inteligência”. Crianças, seres criativos e protagonistas

Tal afirmação justifica a atenção que devemos dar às crianças e em seus processos de aprendizagem. Devemos considerar e reconhecer a criança como rica em potencialidades, observando como ela pensa e aprende. Compreender que as crianças são protagonistas das relações, e que o ambiente é um facilitador no processo de aprendizagem. Assim, o foco está voltado para a criança em sua inteireza, no respeito e na empatia, que estão presentes em nosso cotidiano.

Ao acompanhar um processo de modificação na proposta pedagógica dessa escola situada no Município de Caxias do Sul, RS, em 2018 nasce um desejo enorme de construir um espaço que contribua com os projetos que ocorrem em sala referência, um espaço que dialogue potencializando as experiências e os processos criadores das crianças e dos educadores.

Ao estudar a abordagem Malaguzziana, tendo um respeito muito grande pelas crianças e por suas infâncias, começo a unir forças e materiais para que o espaço do ateliê e a figura do atelierista possa ser implementado. Um espaço que inicialmente era denominado como atelier, porém, pouco habitado e utilizado começa a intrigar-me. Esse espaço era utilizado para a realização de algumas pinturas e esporadicamente colagens: era um espaço pouco utilizado pelas educadoras e crianças. Para pensar nessa estrutura, começo a pesquisar de forma aprofundada, literaturas e pensadores que referenciassem teoricamente a temática.

O espaço começa a ganhar forma, a estética é premissa para pensar na ideia do ateliê, Malaguzzi falava em vibração estética. Conhecer é esta *vibração estética* da criança com o mundo à sua volta, “é a vibração estética que nos empurra a dar nomes, nomes as figuras e cores, e as figuras e cores que parecem não existir”. (MALAGUZZI, 1995, p. 83). Uma nova configuração de inovação deveria ser pensada, neste sentido; a participação das famílias é importante para se pensar essa estrutura, então organizei um mutirão para arrecadarmos materiais adequados que habitarão esse espaço. Esses materiais são escolhidos com muito cuidado e cautela, pois não é qualquer tipo de material; são materiais que provocam a criança a criar e construir com inúmeras possibilidades, os materiais pensados como linguagens que comunicam e expressam ao serem utilizados e manipulados pelas crianças.

Diariamente trabalho junto com a direção da escola e um auxiliar para que o espaço comece a ganhar vida. Após passar um mês de trabalho intenso, o ateliê é inaugurado em grande estilo pelas crianças e aberto à comunidade. Com o passar dos dias, os desafios começam a surgir, esteticamente o espaço está extraordinário, porém, a equipe de educadoras possui dificuldades para compreender a devida intenção. Então um novo processo inicia, o de formação continuada para a equipe. Semanalmente começamos a estudar e a realizar confrontos acerca do papel do ateliê dentro da escola. Ao longo do ano de 2018, eu organizava o espaço e montava propostas com uma sedução estética, provocando as educadoras a habitarem esse lugar. Aos poucos começaram a surgir documentações incríveis, propostas potentes e uma mudança de visão das educadoras que ali frequentavam, a motivação se fazia presente cotidianamente.

Pensamos em inúmeras possibilidades de organização para o ateliê, inicialmente trabalhou-se com tabelas de horários, onde cada turma teria acesso em determinado horário e tempo. Conforme as experiências iam acontecendo, percebeu-se que essa dinâmica não funcionava, pois as propostas não ocorriam isoladamente, mas sim em paralelo com as pesquisas de cada turma. Quando verdadeiramente todos os profissionais compreenderam que o espaço do ateliê é uma extensão das salas e dos projetos sustentados por uma mudança conceitual, a utilização deste espaço começa a fazer sentido.

Atualmente, o grande desafio percebido nas educadoras é compreender a intencionalidade pedagógica por trás das propostas, é observar e apoiar a significância das experiências que ocorrem com as crianças. É interpretar as ações e linguagens que as crianças utilizam para se expressar e comunicar. Esse processo gera angústia, e desestabiliza por vezes a equipe, entender que o processo é complexo e demanda tempo talvez seja algo a ser repensado e entendido.

Consideramos e respeitamos os interesses das crianças e aos poucos começamos a perceber a escola como um grande ateliê, sendo que as salas-referência tornaram-se laboratórios de pesquisa configurando-se nos miniateliês, desta forma compreendemos que os materiais são muito potentes para desenvolver o pensamento criativo e construtivo nas crianças, e que os processos necessitavam de reflexões. O ano de 2018 foi um ano de estudos e formações, busquei conhecimentos e inspirações em São Paulo, no Ateliê Carambola e em Buenos Aires, no Colégio Aletheia, além de formações que contribuíram muito para pensar em uma escola que veja suas crianças como seres pensantes, potentes e críticos. Os confrontos com as educadoras começaram a ocorrer, percebia nesses momentos a importância de se discutir e refletir sobre as práticas diárias. Percepções diferentes eram contrastadas e enriqueciam o fazer e o pensar.

Com a chegada do ano de 2019, em diálogos constantes com a direção, assessoria pedagógica e educadoras, decidimos que chegava a hora de implementar a figura da atelierista na escola. Inicialmente foram necessárias algumas reuniões e confrontos, além das demandas que a coordenação exige, necessitaria ter uma boa organização para acompanhar os grupos de crianças nas sessões do ateliê.

Por meio das diferentes linguagens, as crianças materializam suas ideias, exibindo ampla curiosidade sobre as coisas, desde questões sobre a natureza até as voltadas às relações sociais. Quando ouvidas, as crianças nos mostram que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Em seu desejo de expressar-se, elas utilizam diferentes linguagens entre elas a linguagem poética, que a meu ver criança é pura poesia.

É encantador para mim enquanto profissional pertencer a uma escola que conta com uma direção tão aberta a mudanças, que apoia e incentiva seus profissionais dando condições e suporte para que práticas éticas e coerentes aconteçam. Assim, o ano de 2019 está sendo um ano de muitas aprendizagens e experiências, valorizando cada observação e vivência com as crianças.

Por fim, acredito que a visibilidade do ateliê ainda precisará de bastante tempo e formação aprofundada, para que muitos dos seus potenciais possam ser desenvolvidos. O ateliê é um espaço de relações, de potência e é preciso compreender isso. Precisamos ampliar o alcance daquilo que sabemos, perceber que conexões incríveis acontecem, a partir dos ritmos da vida.

Referências

GANDINI, L. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2013.

A SENSIBILIZAÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Calixto Soletti¹
Carolina Busik²

Uma grande problemática no atual modo de ser criança na sociedade contemporânea é a comparação do tempo em que as crianças passam ao ar livre. Vê-se um histórico de crianças da década de 90 brincando durante grande parte do dia na rua, em contato com a natureza. Diante disso, questiona-se: As crianças de hoje se interessam na mesma intensidade a essas brincadeiras que têm esse contato com o meio ambiente natural? Pode-se pensar que as crianças hoje não destinam o mesmo tempo para brincar livremente na natureza, mas precisa-se compreender o porquê este rico momento foi deixado de lado e o que isto pode ocasionar na vida delas, no decorrer dos anos.

Diante desse contexto, observa-se a Educação Infantil como um espaço de descobertas e experimentações, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo organiza-se com quatro Estágios Curriculares Supervisionados, que são realizados na Educação Básica, sendo dois deles na Educação Infantil e dois nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As acadêmicas foram desafiadas a alicerçar a teoria vivenciada até o momento, em conjunto com a prática. Em uma das atividades do estágio, partindo do princípio da sensibilização das crianças da turma escolhida, sendo estas crianças de 3 a 6 anos. Foi proposto que observassem o que há de mais bonito no pátio, registrando-os com a câmera de um celular. Essa observação aconteceu por meio de uma lupa e um binóculo.

Educação Ambiental: uma reflexão necessária

Richard Louv (2016), jornalista e especialista em *Advocacy* pela infância, destinou uma de suas pesquisas diretamente neste assunto, desenvolvendo um livro cujo nome é *A última criança na natureza*, no qual trata da ausência de crianças no contato com a natureza, sendo considerado por ele um sério risco para o desenvolvimento delas, considerando esta questão um possível “transtorno de

¹ Acadêmica do 8º Semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo. E-mail: calixtoacarol@gmail.com

² Acadêmica do 8º Semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo. E-mail: carolinabusik@gmail.com

déficit de natureza”, expressão criada pelo autor, que refere-se às mudanças de comportamento e de saúde em crianças que não têm contato com a natureza; uma expressão linguística para descrever a desconexão com a natureza que vem crescendo cada vez mais nas gerações mais novas. Louv (2016) afirma que as experiências com a natureza são tão importantes quanto outros aspectos no desenvolvimento da criança, sendo um direito delas experimentá-las.

A Educação Ambiental é uma iniciativa que as instituições estão procurando implementar, na busca da formação de cidadãos conscientes e comprometidos com as principais preocupações da sociedade. (SERRANO, 2003). Há uma crescente problemática em relação aos projetos que são desenvolvidos, pelo fato de estarem sendo explorados de maneira teórica, esquecendo a prática e a vivência que, de fato, deveriam ocorrer para um melhor entendimento e aproveitamento das questões que cercam este estudo.

Esta iniciativa de formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade é o primeiro passo para uma sensibilização por parte das crianças com a natureza, para que aos poucos compreendam o sentido real de tê-las em seu dia a dia e passem a apreciar e, por fim, dela cuidar. Ressalta-se ainda que a Educação Ambiental não se preocupa somente com a aquisição de conhecimento, mas principalmente com a mudança de comportamento e a aprendizagem de novos conceitos e valores, que visam ao melhor para o mundo em que vivemos.

Compreende-se que, na Educação Infantil, ocorre o desenvolvimento moral e intelectual da criança perante sua vida social, ambiental e cultural. Diante disso, propõe-se que, por meio dessa concepção, os educadores estimulem um meio desafiador que instigue nas crianças a aprender cada vez mais sobre o meio ambiente, despertando o zelo e um olhar de responsabilidade. Observando a Educação Infantil como um espaço de descobertas e experimentações, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo organiza-se com quatro Estágios Curriculares Supervisionados, que são realizados na Educação Básica, sendo dois deles na Educação Infantil e dois nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As acadêmicas foram desafiadas a alicerçar a teoria vivenciada até o momento, em conjunto com a prática. Em uma das atividades do estágio, partindo do princípio da sensibilização das crianças da turma escolhida, sendo estas crianças de 3 a 6 anos, foi proposto que observassem o que têm de mais

bonito no pátio, registrando-os com a câmera de um celular. Essa observação aconteceu por meio de uma lupa e um binóculo, conforme a Figura 1.

Destaca-se nesse momento a curiosidade, sendo muito interessante perceber o interesse nos olhos das crianças e o encanto pelo novo, que esteve presente a todo momento, sendo que cada criança tinha um novo modo de representar este sentimento. Morin (2003) enfatiza que na criança seus questionamentos devem ser encorajados, instigados e orientados à transformação do conhecimento empírico para soluções científicas e questionamentos para os problemas da nossa vida e do nosso mundo.

Com a atividade proposta na Figura 2, em que a educadora propôs para as crianças registrarem algo interessante e que chamasse a atenção delas, percebe-se que é por meio da interação e da prática que a sensibilização da criança com a natureza irá se solidificando em uma ideia de apreciação e cuidado. Embora a escola tivesse pequenos espaços com área verde no pátio, nota-se que os olhares estavam voltados para o meio ambiente e as inúmeras possibilidades que ele traz. Elas tiveram a oportunidade de explorar o ambiente, buscando o que lhes era mais agradável aos olhos. As práticas ao ar livre proporcionam às crianças aprendizagens que visam ao bem-estar ao serem realizadas, integrando isso à prática da solidariedade e desenvolvendo assim um espaço de relações. A sensibilização da criança com o meio ambiente é uma forma de apreciação e cuidado e possibilita a ela a visão de que o meio ambiente é um local de experiências e de responsabilidade a todos. Essa responsabilidade é ainda escassa atualmente dado o tempo destinado ao contato e às brincadeiras ao ar livre e com a natureza ser limitado, sendo substituído por outras formas de lazer.

Considerações finais

Com a presente prática, vê-se a importância do trabalho dos educadores em explorar a educação ambiental em sua prática pedagógica, sendo um norte para as crianças compreenderem soluções para os desafios desta questão. Esta relação entre criança e meio ambiente ocorre através da sua curiosidade e necessidade em explorar o mesmo, integrando-se e interagindo com ele, gerando assim uma mudança no pensamento e na possível transformação de conceitos e valores que precisa-se ter para ajudar o planeta.

Em relação à utilização do pátio, Vygotsky (1989) afirma que o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias; sendo ao mesmo tempo uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Estes momentos no pátio demonstraram muita alegria por parte das crianças, por estarem em um ambiente tão rico e especial para seu desenvolvimento social e psicomotor, expondo um carinho especial pelo pátio e pelo que está sendo trabalhado nele. Pode-se observar este momento de interação no pátio na Figura 3.

Analisa-se ainda que é necessário aos educadores que tenham a habilidade de trabalhar a partir do entendimento que as crianças têm sobre o assunto, começando por dar valor ao senso comum que eles expressam no seu cotidiano. Essa etapa inicia-se na Educação Infantil, pois é nesta fase que as crianças começam as interações sociais, em que expressam suas ideias, interagem com o meio e descobrem o novo.

A Educação Ambiental é um tema tratado mundialmente desde 1977, sendo em todos os seus momentos uma necessidade de transformação social. O ser humano, mesmo não sendo um assunto desconhecido, continua a viver de forma imprudente, com um consumo exagerado e com uma prática de vida que usufrui dos recursos naturais de forma inconsequente. Essas práticas contra o meio ambiente são, de forma involuntária e voluntária, passadas às gerações mais novas, que a cada dia se encontram com menos contato com a natureza e o seu cuidado.

Referências

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

SERRANO, C. M. L. **Educação ambiental e consumerismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG**. Dissertação(mestrado em Ciência Florestal) – Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2003. 91p. Disponível em:
<http://www.ipef.br/servicos/teses/arquivos/serrano,cml.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. Et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

APÊNDICE

Figura 1 – Foto registrada pelas crianças de uma planta no pátio da escola



178

Figura 2 – Foto registrada pelas crianças de uma parte do tronco de árvore



Figura 3 – Foto registrada pela acadêmica das crianças observando o pátio



VAMOS BRINCAR DE MÚSICA!

Carolina Cardoso da Silva Rosa¹

“Abre a roda tindô-le-lê”: introduzindo o relato

Vamos brincar de música. Desta forma apresentei para as crianças da E.M.E.I. Dr. Carlos de Souza Moraes de São Leopoldo – RS o que aconteceria no dia em que entrasse em na sala para desenvolver meu projeto anual de professora R2,² no ano de 2018. Atuei neste cargo com as turmas do turno da tarde da escola: duas turmas de Infantil 4 (crianças entre 4 e 5 anos) e duas turmas de Infantil 5 (crianças entre 5 e 6 anos).

Anunciar para as crianças que “brincaríamos” com a música foi uma forma de aproximar-me delas e despertar seu interesse, a partir de algo tão essencial na cultura infantil que é o brincar; portanto, nossa viagem ao mundo das sonoridades se daria de maneira lúdica e prazerosa, através de vivências que se constituiriam em brincadeiras.

O brincar é garantido nos documentos normativos que embasam as práticas na Educação Infantil. É o que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (2009), quando estas recomendam que as interações e brincadeiras sejam os eixos norteadores das práticas pedagógicas nas escolas.

O documento também orienta que sejam garantidas experiências que oportunizem a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. (BRASIL, 2010, p. 25). A música como forma de expressão aparece nesse excerto mostrando que, nas brincadeiras das crianças, ela se constitui uma aliada para expressarem-se.

Ainda se tratando de documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), fundamentada nas DCNEIs e, também de caráter

¹ Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo – RS. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRGS). *E-mail:* carolsilva.93@hotmail.com.

² A professora de Referência 2 (R2) desenvolve um projeto anual de temática específica e assume as turmas das professoras de Referência 1 (R1) no dia em que estas gozam de sua Hora Atividade em Local de Livre Escolha (Halle).

mandatário, assegura o brincar como um dos seis “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”.

Da mesma maneira que a brincadeira se apresenta no cotidiano da criança, a música também o faz, atravessando o nosso cotidiano desde a vida intrauterina pela voz materna e por ruídos orgânicos. (BRITO, 2003). A música é a primeira expressão sonora da criança, antecede a linguagem; faz parte da cultura. (LINO, 2014). Ademais, como afirma Kebach (2013), a musicalidade é uma condição humana.

Em síntese, a brincadeira faz parte do cotidiano da criança e a música perpassa este cotidiano desde a vida intrauterina, e ambas são linguagens expressivas da criança. Chegamos assim na gênese do que propus às turmas ao explicar que iríamos brincar de música, pois a criança brinca com a música, unindo as duas linguagens para se expressar e, sobre isto, Brito (2003, p. 35), afirma que “a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”.

Com base nisso, começamos a brincar de música de março a dezembro de 2018, e assim surgiu o relato que passo a contar a partir de agora.

“Eu entrei na roda”: metodologias e procedimentos

A E.M.E.I. Dr. Carlos de Souza Moraes foi inaugurada no ano de 2016 e construiu o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em diálogo com professores, crianças e comunidade e em articulação com os documentos normativos do Município de São Leopoldo – RS. No ano de 2018, tivemos a aprovação do nosso PPP e, com isto, o dever de legitimar a cada dia aquilo que acreditamos e expressamos nas folhas do referido documento. Foi assim que a Escola entrou na roda e decidiu colocar em prática a educação musical, através de um projeto específico, somando às ações que as professoras já desenvolviam com esta linguagem e área do conhecimento na jornada escolar.

Em termos legais, temos como base municipal para o trabalho com música nas escolas a Resolução CME/CENF n. 13/2012, que surge a partir da Lei Federal 11.769 de 2008, que alterava o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). No art. 1º desta resolução, está previsto que a música precisa estar presente nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino pertencentes ao sistema municipal de educação. A partir disto, debatemos em nossas reuniões pedagógicas de que forma a música seria incluída em nosso PPP.

Eu entrei na roda quando a equipe diretiva me propôs a desenvolver um projeto de música, a fim de efetivar o que preconizamos em nosso PPP e aliando à minha aproximação pessoal e profissional com a temática.

Entre na roda dança e foi elaborado o projeto “Uma viagem ao mundo da música”, com o objetivo de possibilitar às crianças vivências musicais de forma lúdica e prazerosa, bem como o entendimento da música como linguagem e área do conhecimento com características próprias para criar condições para o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto pela música, da criatividade e do reconhecimento da voz e do corpo como instrumentos musicais iniciais para o fazer musical, contribuindo no processo de musicalização das crianças numa perspectiva de desenvolvimento integral.

O projeto foi organizado a partir dos seguintes eixos pelos quais se desdobravam as propostas semanais: som e silêncio; fontes sonoras – meio ambiente, corpo, objetos e instrumentos musicais; música e movimento corporal; parâmetros do som – timbre, intensidade, altura, duração; música e expressividade (gráfica, corporal, teatral, entre outros) e música, culturas e diversidade.

O encontro com as crianças era pensado a partir de três momentos que tanto poderiam ser interligados quanto independentes, de acordo com a proposta da semana e a flexibilidade para a jornada diária de cada turma: “Roda de acolhida”: dinâmicas de socialização, afetividade, recepção, introdução à proposta e rotina normal da turma; “Proposta do dia”: proposta pensada para as quatro turmas, com adequações de acordo com a faixa etária. Momento em que trabalhávamos de forma mais “sistemática” as vivências e situações de aprendizagem musicais e “Despedida”: momento em que organizávamos uma roda e cantávamos canções que trabalham a afetividade, a valorização dos colegas, o toque e a sensibilidade.

“O sapato da mãe faz música”: alguns resultados

Para apontar as contribuições que o projeto de música trouxe para o desenvolvimento integral das crianças, algumas professoras titulares das turmas com as quais atuei foram convidadas, ainda em 2018, para gravar um áudio ou relato escrito que poderia ser enviado via *Whatsapp*, a partir da seguinte questão: Você tem percebido no cotidiano das crianças alguma influência do projeto de música nas falas, no brincar, nos momentos livres e dirigidos? Em que situações as percepções sonoras e musicais das crianças se apresentam? Além destes relatos,

as considerações a respeito dos resultados parciais do projeto serão apontadas a partir das minhas observações enquanto professora proponente do projeto.

Na roda de acolhida em uma das turmas, uma menina que denominarei de Estela³ me chamou e, falando baixinho, disse o seguinte: Profe, sabia que se bater o sapato da mãe faz música? Esta é apenas uma das diversas situações que observei e ouvi relatos nos quais as crianças demonstraram levar para o seu cotidiano o que absorviam das vivências musicais de cada semana do projeto.

Chegar à conclusão de que “o sapato da mãe faz música” aponta que a escuta desta criança estava a cada dia mais refinada, como se pretendia com o projeto ao ser elaborado, pois o “tac tac” do sapato deixou de ser algo mecânico e comum no dia a dia de Estela para receber um significado simbólico que só seria possível a partir dos novos esquemas elaborados por ela e originados das propostas musicais que vivenciou. Segundo Lino, aprender a escutar o mundo é essencial, pois permite que possamos de fato nos integrar aos ambientes nos quais vivemos; todavia, a educação do “ouvir” torna-se uma tarefa imprescindível da escola, “pois a escuta se amplia à medida que promovemos estratégias que levam a experiências de produção, percepção, reflexão e representações musicais” (2014, p. 202).

A mesma menina, na semana em que descobrimos que o corpo é nosso primeiro instrumento musical, relatou para a sua professora R1 do turno da manhã: “Profe, tu sabia que o nosso corpo faz sons?” Logo em seguida, começou a explorar os sons que seu corpo era capaz produzir diante da professora. Sobre isto, a professora que vivenciou o momento de exploração sonora da Estela apontou, através de seu relato em áudio, que as crianças vinham apresentando no decorrer das semanas, maior consciência das possibilidades sonoras de seu corpo.

Além desta observação, a professora reiterou a importância de um trabalho sistematizado com a música como linguagem e área do conhecimento ao exprimir: “[...] se não tem alguém que trabalhe isso, quando ela ia fazer essa descoberta [...]?” (PROFESSORA L., gravação de áudio).

De fato, algumas descobertas do mundo sonoro musical são possíveis, a partir de um trabalho mais focado nesta área. Entretanto, sabemos que, mesmo

³ As crianças são mencionadas no relato com nomes fictícios para preservar a sua identidade. As professoras que contribuíram com suas observações serão mencionadas pela primeira letra de seu nome.

com os dispositivos legais que tornam obrigatória a inserção da música no currículo das escolas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, esta não é a realidade que observamos no ensino público. Portanto, o pedagogo tem grande importância para garantir o direito das crianças ao acesso à música como linguagem e área do conhecimento, pois segundo Schoreder (2009), o professor dos anos iniciais de escolarização influencia sobremaneira no processo de musicalização das crianças, quando trabalha com a música em sua ação docente, superando a influência do professor especialista, que geralmente atua um pequeno período de tempo com as crianças.

A professora A., regente de uma das turmas de Infantil 4 no turno da tarde, percebia que mesmo tendo o hábito de cantar diversas canções com as crianças, elas estavam apresentando comportamentos mais elaborados no que dizia respeito ao desenvolvimento do ritmo, acompanhamento das melodias, percepções quanto às variações de andamento das canções, explorações sonoras com objetos, entre outras atitudes que a professora acreditava ter relação com as vivências do projeto de música, como no caso de Roberta: “[...] Outras crianças também, mas a Roberta é bem nítido, porque ela deixa bem claro: de brincar, brincar de tocar instrumento, quer dizer que isso tem influenciado bastante eles” (PROFESSORA A., gravação de áudio).

Kebach (2013) afirma, apoiada em Blacking (1990), que a ampliação da compreensão de mundo pela criança ocorre no momento em que lhe proporcionamos várias possibilidades de realização em experiências sonoro-musicais e refletirem sobre a musicalidade, como observou a professora A. sobre as atitudes musicais de Roberta.

O envolvimento das crianças, com o projeto também oportunizou que as professoras introduzissem em seus planejamentos brincadeiras musicais, como também relata a professora A. sobre o pedido das crianças para que incluísse a música em suas propostas: “[...] no momento em que eu consigo encaixar alguma brincadeira, que dê para colocar uma música na atividade do projeto eu coloco. Isso é uma coisa bem legal! (PROFESSORA A., gravação de áudio).

O protagonismo da criança surge à medida que damos voz a ela, e nas aprendizagens musicais não é diferente. Lino (2014) entende que é a partir do ponto de vista da criança que devemos considerar a aprendizagem musical, ou seja, a partir de suas reestruturações cognitivas.

Ao decidir incorporar a música no seu projeto, a fim de atender ao interesse dos alunos, a professora A. mostra que aquilo que tem significado para as crianças pode ser um aliado para outras propostas, pois a música, além de ser importante por si só, contribui grandemente para as aprendizagens em outras áreas do saber.

Além dos relatos das professoras, foi possível perceber que as crianças passaram a “abrir o orelhão”, como costumávamos dizer, estando a cada dia mais atentas às situações sonoras ao seu redor.

Como exemplo, temos as diversas situações em que as crianças procuravam as professoras da escola para contar as suas descobertas sonoras com algum objeto e demonstravam como conseguiam obter aquele som. Foi o que aconteceu em uma das turmas de infantil 4, quando Larissa percebeu que uma camada superficial de madeira, na sua cadeira, estava soltando e falou: “Eu estico a cadeira e ela faz um som grosso”. Na descoberta de Larissa vemos que, além de perceber um som que antes das vivências do projeto poderia ser irrelevante para ela, a menina ainda conseguiu discriminar a altura deste som em comparação à outros, desenvolvendo noções lógico-matemáticas e sonoromusicais, a partir de uma situação cotidiana, de onde derivam diversas aprendizagens, quando se trata de Educação Infantil.

“Diga adeus e vá-se embora”: tecendo conclusões

Diante do exposto no presente relato de experiência, concluo que o projeto “Uma viagem ao mundo da música”, desenvolvido no ano de 2018, na E.M.E.I. Dr. Carlos de Souza Moraes contribuiu significativamente para um processo inicial de aproximação das crianças com a música, como linguagem expressiva e área do conhecimento.

Entre o que mais se destacou no desenvolvimento sonoro musical das crianças está a percepção e discriminação dos sons dos ambientes; a exploração de diversos objetos, a fim de extrair sons; as tentativas de discriminar sons graves de agudos; as tentativas iniciais de interpretar, improvisar e criar, que são aspectos importantes da produção musical (BRITO, 2003) e, o mais importante: o interesse pelos nossos encontros, pois toda a aprendizagem passa pelo afeto e predisposição emocional das crianças para se permitirem vivenciar algo novo, como foi a música para a maioria delas.



De modo geral, o que mais embasou a relevância deste projeto foi a busca pela garantia do acesso a um bem simbólico historicamente negligenciado no ensino público, mesmo sendo parte do patrimônio cultural da humanidade, “música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esse conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro”. (KEBACH, 2013, p. 17).

Convém encontrarmos meios de inserir a música como linguagem e área do conhecimento nas escolas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças na etapa da vida em que a música mais encontra potência, que é a infância.

185

Referências

- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CME/CEINC. **Resolução n. 013**. Torna obrigatório o ensino da Música no componente curricular Arte, nas Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo. São Leopoldo: CME, 2012.
- E.M.E.I. Doutor Carlos de Souza Moraes. **Projeto Político-Pedagógico**. São Leopoldo, 2017.
- KEBACH, P. F. C. (org.). **Expressão musical na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LINO, D. L. Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também! *In*: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da Cunha (org.). **As artes no universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- SCHROEDER, S. C. N. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Paraná: ABEM, 2009. p. 222-228.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: UMA PROPOSTA DE DIFERENTES AMBIENTES PARA A APRENDIZAGEM

Carolina Busik¹
Carolina Calixto Soletti²

186

No atual cenário da infância, as crianças estão cada vez mais presentes nas escolas e creches, passando seus dias ao lado de outras crianças e de seus educadores. Para isso, momentos e atividades são pensados com o intuito de desenvolver e vivenciar diferentes sensações, emoções e aprendizagens. Pensar e repensar formas de possibilitar às crianças o conhecimento de si mesmas e de mundo, por meio das sensações, vivências e experiências, o que torna-se importante para esse convívio e o viver a infância.

Sob essa perspectiva, o objetivo deste relato de experiência é contribuir com uma prática da metodologia Rotações por Estações com crianças da Educação Infantil de cinco anos como uma forma de possibilidades de diferentes ambientes, com diferentes atividades e vivências para as crianças.

Breve reflexão sobre uma vivência de Festa Junina

Imagina-se a seguinte organização em uma sala de aula da Educação Infantil com crianças de 5 anos: elas estão divididas em grupos que realizam diferentes atividades. Em uma mesa disposta pela sala, elas organizam os personagens na sequência em que os fatos aconteceram da história “A menina da lanterna”, que tiveram a oportunidade de prestigiar o teatro alguns dias atrás. Em outra mesa, brincam de artistas e pintores enquanto confeccionam diversos tipos de bandeirinhas de Festa Junina com lantejoulas, recortes e colas coloridas. Na estação seguinte, um grupo explora a pescaria dos números, em que eles são desafiados a pescar o peixinho, falar para o grupo qual número está registrado atrás e então registrá-lo em uma folha. Por fim, na última estação, um grupo de crianças monta um quebra-cabeça de Festa Junina, em que eles devem seguir a sequência dos números para descobrir a imagem que formará. A educadora, nesse processo, passa em cada grupo, interagindo, questionando, dando instruções,

¹ Acadêmica do 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo. E-mail: carolinabusik@gmail.com

² Acadêmica do 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Murialdo. E-mail: calixtoaarol@gmail.com

fazendo observações sobre os processos. A voz das crianças é ativa, elas conversam, dão risadas e questionam. Ali os sujeitos principais são elas, não o adulto. Ao som da professora e do seu despertador, cada grupo organiza os materiais que estava utilizando e vai para outro grupo, causando uma rotação de grupos pelos espaços. Essa organização do espaço em sala, das crianças e seu processo de aprendizagem, da educadora e seu papel na mediação são partes que constituem a metodologia Rotações por Estações.

Essa metodologia é estruturada em diferentes estações, ou seja, pontos e locais específicos na sala que possibilitam diferentes experiências de aprendizagem para a criança. Nesses pontos, o “[...] professor pode aplicar esse modelo no ensino em uma disciplina, por exemplo, na matemática, ou ainda em um assunto específico”. (ANDRADE; SOUZA, 2016, p. 5). Pode-se ainda deixar tudo mais divertido para a criança: em cada estação elas podem ter uma missão ou um desafio, o que as instigará a participarem e resolverem, além de estimular o levantamento de hipóteses e sua aplicabilidade para uma possível solução. Vickery *et al.* (2016, p. 31) afirmam que as crianças começam a vida como aprendizes: “[...] poderosos, investigativos, [...] aplicando todos os sentidos, as ferramentas comunicativas e os processamentos cognitivos de que dispõem para compreender um mundo inteiramente novo”. Nesse processo de descoberta pela criança nada é garantido ou exato quando se conhece, tudo precisa ser descoberto e investigado.

Para tanto, a Educação Infantil é uma etapa importante para a aprendizagem, por meio da descoberta da criança, da exploração de diferentes materiais e atividades, por meio do lúdico e da brincadeira. Collins *et al.* (2001), sobre esse processo de descoberta, dialogam que, por meio das explorações e descobertas sensoriais, a criança aprende a fazer conexões com o mundo e o conhece. É por meio do seu esforço pessoal e das vivências sociais, por meio da busca pelo significado das experiências. Durante a aplicação da metodologia, observava-se uma grande concentração das crianças nas atividades a serem realizadas, bem como um entusiasmo e uma curiosidade para resolver aquele desafio. Coutinho e Dutkevicz (2016) afirmam que a prática de metodologias ativas assume de forma primordial as competências das crianças, sendo que estas assumem um papel autônomo e livre na construção das suas aprendizagens, por meio da resolução de

problemas. Dessa forma, realizar a rotação e explorar cada material tornou-se algo prazeroso para as crianças. A aplicação da rotação por estações permaneceu por cinquenta a sessenta minutos; no entanto, cada minuto dessa atividade foi aproveitado pelas crianças de forma alegre e entusiasmante. Até mesmo as crianças, que em outras atividades se distraem e não se concentram, permaneceram empolgados com os problemas a serem resolvidos. Esse espírito de descoberta contribui para a construção de uma cultura de criação de hipóteses, testagens, soluções e a tomada de decisões em diferentes contextos. As crianças vivenciaram de forma ativa a escolha da melhor opção para solucionar aquele problema, além de terem de mediar as divergentes opiniões em cada grupo.

Quanto a esta atividade cognitiva que ocorre no momento em que as crianças chegam a cada nova estação com novos desafios, reflete-se sobre as contribuições de Piaget, em sua teoria da assimilação de conhecimentos, do qual a mente do indivíduo, que se encontra em um desequilíbrio à frente de uma situação completamente distinta, busca os conhecimentos já existentes, a fim de dominar este novo problema, fazendo com que ocorra assimilação. (LIMA, 1980; PÁDUA, 2009). Por fim, com a descoberta e a vivência desse novo conhecimento, o cognitivo humano passa a acomodar esta nova aprendizagem. Matos (2008) afirma ainda que “disso tudo, conclui-se a importância do discrepante, do novo, do problema, como propulsores do conhecimento”. A investigação impulsiona a criança e a faz sentir-se importante, parte daquele contexto e da solução a ser encontrada.

Considerações finais

Ao se analisar tais fundamentos e o relato de experiência com a metodologia em questão, reflete-se sobre a importância de diferentes ambientes e materiais para as crianças explorarem. As crianças aprendem por meio do lúdico, do brincar, em que vivenciam o real por meio da brincadeira e o transformam. (VYTGOTSKY, 1998; DALABONA; MENDES, 2004, FORTUNA, 2000).

Corroborando essas concepções, a metodologia Rotações por Estações busca dar à criança a possibilidade de um papel ativo na aprendizagem e na descoberta. O educador, nesse processo, media as aprendizagens e auxilia nas construções de relações entre elas.

A metodologia possibilita, ainda, de forma mais significativa, o desenvolvimento de atividades que estimulem as múltiplas inteligências. Gardner (1994, p. 7), grande escritor, psicólogo e educador ligado à Universidade de Harvard, desenvolveu a teoria das múltiplas aprendizagens da qual afirma: “Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras [...]”. Gardner (2000) ainda reflete em seus estudos que todas as crianças possuem potenciais, esses potenciais se desenvolvem de maneiras singulares e divergentes, pois cada uma recebe estímulos do ambiente e do meio social em que estão inseridas. Dessa forma, percebe-se que na experiência com as Rotações por Estações, as crianças receberam diferentes estímulos e vivenciaram diferentes situações, quando tiveram a possibilidade de experimentar atividades lógico-matemáticas, artísticas, motoras e, ainda, desenvolveram a oralidade e a organização mental nas sequências dos fatos. A aplicação dessa metodologia, portanto, instiga e possibilita uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para a criança.

Considera-se ainda importante ressaltar que foram limitados os estudos específicos encontrados sobre essa metodologia; sendo ainda estes sobre o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Dessa forma, pesquisas e relatos sobre essa metodologia, em um contexto de Educação Infantil e sua aplicabilidade em sala de aula, são de suma importância para o meio acadêmico científico.

Referências

COLLIN, J. *et al.* **Developing pedagogy, researching practice**. London: Paul Chapman Publishing, 2001.

COUTINHO, C. V. S.; DUTKEVICS, N. J. Gestão pedagógica das metodologias inovadoras: uma análise no Colégio São Carlos – Caxias do Sul, RS. *In: GASTARDELLI, G. et al. Metodologias ativas: desafios para uma educação disruptiva*. Porto Alegre: Prolale, 2016.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar**. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994.



GARDNER, H. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

LIMA, L. O. **Piaget para principiantes.** Grupo Editorial Summus, 1980.

MATOS, A. A. Fundamentos da teoria piagetiana: esboço de um modelo. **Revista Ciências Humanas**, v. 1, n. 1, 2008.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV** | 1º Semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.

VICKERY, A. *et al.* **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PRÁTICA DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO COMO PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti¹

Este texto caracteriza-se por um relato de experiência desenvolvida no curso Normal com Habilitação em Educação Infantil, do Colégio Municipal Pelotense (CMP). O CMP é uma escola localizada no Município de Pelotas (RS), que completará, em outubro no ano corrente, 117 anos. Atende mais de 2.000 alunos, oferece o Ensino Fundamental (contemplando a Educação Infantil) e o Ensino Médio. Ainda, conta com dois cursos Normais (antigo Magistério), dentre eles um noturno, pós-médio, com Habilitação para a Educação Infantil, com duração de dois anos somados ao estágio, onde desenvolveu-se a prática deste relato. Neste curso, a distribuição das possibilidades de troca de conhecimentos e aprendizagens são realizadas em eixos e não por disciplinas. Dentre eles, o eixo: O brincar e a Ludicidade propõe sua metodologia de trabalho por meio dos conteúdos da Educação Física associados às abordagens próprias da Educação Infantil. O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido com as turmas do primeiro ano como desdobramento e introdução do tema: Cultura Corporal do Movimento. Após a realização de leituras e da visualização de vídeos acerca da temática, as alunas deveriam pesquisar as diferenciadas manifestações, ao longo do Brasil, de três brincadeiras (culturas corporais do movimento): a amarelinha, o pular corda e os jogos de perseguição. Pois, essas culturas corporais são brincadas e modificadas, dentro de cada região do país; cada localidade nomeia e constrói suas regras das brincadeiras, de acordo com a cultura local e na forma como apropriaram-se das mesmas. Em um segundo momento, as discentes deveriam escolher uma região do Brasil e elaborar um trabalho escrito para apresentar às colegas, escolhendo uma das culturas corporais sugeridas, explicando como a região apropriou-se, elaborou suas regras e nomeia a brincadeira. Ao terceiro momento, deveriam sugerir modificações e adaptações para proporem às crianças com a faixa etária da Educação Infantil, se necessário criando novas regras, elaborando ainda recursos didáticos e apresentando às colegas como experiências

¹ Colégio Municipal Pelotense (Pelotas-RS). Graduada em Educação Física. Mestra em Educação. E-mail: debsinotigmail.com

práticas no pátio da escola. Em um quarto momento, as discentes deveriam aplicar esses novos conhecimentos e brincar com os alunos do CMP da Educação Infantil, pois a escola atende a oito turmas de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, nos turnos da manhã e tarde. Por fim, deveriam escrever a explicação de uma das culturas corporais, com suas regras, em cartazes, completando-os com fotografias ou desenhos, espalhando-os por toda a escola. Deste modo, as crianças de todas as etapas do Ensino Fundamental poderiam ler e tentar brincar. Esta proposta teve por objetivo apresentar as discussões da Cultura Corporal do Movimento, uma abordagem significativa e potente dentro da Educação Física, bem como relacionar a nova temática às discussões do Brincar e da Ludicidade como referências do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Objetivou-se, também, oferecer a oportunidade de conhecimento de sítios de pesquisa para o planejamento docente, ainda, a experiência de proposição e de adaptações para a elaboração de atividades, tornando-se também um significativo momento de prática docente com as crianças do CMP. Apresenta-se a seguir uma breve discussão dos referenciais teóricos que embasaram a proposta, alguns relatos de como transcorreu a apresentação das alunas, com breves considerações finais. A Cultura corporal de movimento é compreendida como manifestações de corpos, linguagens e brincadeiras, passadas de geração para geração, vivenciadas, reformuladas e ressignificadas, construídas por seus sujeitos. Portanto, as brincadeiras aqui propostas fazem parte do repertório cultural de brincadeiras da tradição brasileira, denominadas “culturas corporais”. Estes estudos, são explorados na Educação Física, em especial, na Educação Física escolar por meio da Prática da Cultura Corporal do Movimento, momento em que todo o trabalho docente é baseado em culturas corporais de movimento e , conseqüentemente, em sua prática. Nas décadas de 1980 e 1990 várias abordagens e estudos permearam o âmbito da Educação Física, com o intuito de refletir-se acerca de diversificadas formas de ver-se e fazer-se sua prática pedagógica. Autores como: Jocimar Daólio, Marcos Garcia Neira, Bracht, são alguns exemplos. Daólio (1995) desenvolveu a abordagem Cultural; para ele, o professor de Educação Física deve partir do repertório corporal do aluno, que se expressa e cria suas manifestações corporais, de acordo com a cultura que está inserido. Essa abordagem procura entender a humanidade de forma plural, repleta de repertórios e representações

construídas culturalmente. Para Neira (2012, p. 10), “de muitas formas, a perspectiva cultural da Educação Física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal”. Ainda com esse autor (NEIRA, 2011, p. 9): “Nessa perspectiva, aqui denominada ‘cultural’, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais”. De acordo com Bracht (1989), o movimento corporal assume formas que possuem um caráter histórico, adquirindo determinados códigos, atribuídos a sentidos e contextos. São aprendidos, apreendidos, significados e ressignificados. São atividades socialmente construídas, que podem e devem ser consideradas pela intervenção pedagógica da Educação Física. No trabalho pedagógico da Educação Infantil, a interação entre a criança e o professor deverá partir do brincar dentro de uma cultura que é viva e do movimento, igualmente. Este movimento é construído, vivido e significado pela criança. Ao tematizar-se a cultura corporal compromete-se também com as condições de gênero, classe, etnia, habilidade individuais, religião, etc. Pois Hall (2000) questiona a compreensão unificada da cultura, ratificando que as nações são formadas por diferenciados povos e raças. Para o autor, a cultura deixa de ser o domínio de um grupo para contemplar também os gostos da multidão, quando considerada pelas proposições dos estudos culturais. Portanto, a Cultura Corporal do Movimento embasa a proposta desenvolvida pelo eixo: O Brincar e a Ludicidade do curso do CMP, na valorização da experiência corporal e do repertório da criança em seu brincar. Apresentam-se a seguir algumas aprendizagens a partir das pesquisas das alunas. No Brasil, a amarelinha ganha diversos nomes e formas de experienciá-la, ao longo do país, cada nome diferente significa uma nova regra construída e elaborada por seus sujeitos. De acordo com cada região, utilizam-se pedrinhas, casca de banana, saquinhos ou outros objetos para marcar a casinha que não pode ser pulada. Inicialmente essa brincadeira era usada em treinamentos militares. A brincadeira pode ser pulada com 1 ou 2 pés, e nem todas têm “céu” e “inferno”, isso varia de acordo com a região. Ganha igualmente vários nomes e formas de desenhá-la, como exemplo: *Maré, Amarelinha Africana, Amarelinha da Fábrica, Caracol, Macaca, Casco, Queimei*, dentre outras. O pular corda, brincadeira bastante antiga na cultura brasileira, pode

ser pulada individualmente, em grandes grupos ou em trios. Chama-se, conforme cada região, de: *Açúcar Melado*, *Chocolate Mandolante*, *Com quem será*, *Macaco foi à feira*, *Nega maluca*, *Fio elétrico*, *Cobrinha-cobrão-morrinho-morrão*, dentre outros, variando também nas canções que motivam o seu “pular”. Por fim, os jogos de perseguição diferenciam-se de acordo como a forma na qual os fugitivos são salvos. Algumas regiões aceitam os “piques” ou “tetos”, uma espécie de local em que os fugitivos estão imunes. Os nomes dos pegadores e fugitivos variam também, os exemplos são: *Acorda Leão*, *Acorda Sr. Urso*, *Camaleão*, *Cada Macaco no seu Galho*, *Mamãe de Rua*, *Mamãe Galinha*, *Correntinha*, *Estoura Boiada*, *Gelinho-gelão*, dentre outros. As discentes experimentaram e propuseram as mais variadas possibilidades de brincar essas culturas corporais, sentindo inclusive o prazer da brincadeira ao reviverem cada uma delas. Quando necessário, realizaram adaptações às crianças de faixa etária própria da Educação Infantil, construindo recursos para a facilitação das aprendizagens. Foram momentos riquíssimos e potentes de experimentações corporais e construção de outros repertórios do brincar. Como breves considerações, traz-se a reflexão acerca da importância do movimento e da brincadeira dentro da Educação Infantil, procurando-se ultrapassar as práticas com visões adultocêntricas em detrimento da visão das crianças. A legislação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê a Educação obrigatória a partir dos 4 anos de idade, incluindo esta faixa etária dentro da Educação Básica. Devido às transformações da sociedade, cada vez mais, as crianças crescem em ambientes escolares; desta forma, as experimentações corporais e as brincadeiras são fundamentais ao trabalho docente. Provavelmente, para algumas crianças, aquelas que passam os dois turnos nas instituições dedicadas a elas, têm apenas neste local a oportunidade de brincar. A Prática da cultura corporal do movimento, enquanto proposta desenvolvida pela Educação Física, colabora igualmente com todos os docentes envolvidos nesta etapa da educação, pois, soma-se aos estudos e linhas de pesquisa que se coadunam com as proposições de autores que discorrem acerca da importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Além de ir ao encontro das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os campos de experiência, em especial o campo: corpo, gestos e movimentos. Torna-se, portanto, uma potente estratégia pedagógica que



respeita e valoriza o direito de brincar e do movimento. O brincar, o movimento e a ludicidade são “coisas” sérias, que devem embasar o planejamento docente, considerando-se a cultura das crianças envolvidas neste processo.

Referências

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física**, UEM, v.1, p. 28-34, 1989.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. De; FERRARI, M. L. (org.). **Educação física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. De; FERRARI, M. L. (org.). **Educação física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2014. v. II.

DISCUTINDO GÊNERO: ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA MENINA

Jéssica Sabrini Froes¹

Como é ser e existir menina na Educação Infantil? O corpo e os gestos das meninas são tratados de forma diferenciada aos dos meninos? Na teorização da educação básica, costuma-se pensar nas crianças não as distinguindo pelo gênero, mas será que o pensar se efetiva no espaço escolar? Essas inquietações surgem das situações vividas na prática diária de escola infantil, onde atuo como auxiliar de Educação Infantil desde 2017, em instituições públicas e privadas e com diferentes idades, assim como das observações e leituras acadêmicas. Constantemente, percebo discussões referentes aos papéis da mulher na sociedade, no trabalho, na família, a mulher enquanto mãe e no mercado de trabalho; no entanto, não há o mesmo enfoque na formação dessa mulher, ou seja, enquanto menina, principalmente inserida no recinto escolar, considerando a escola como um tipo de sociedade das crianças, espaço onde interagem e constituem relações únicas, os adultos envolvidos, via de regra mulheres, parecem desempenhar um papel de formatação dos corpos infantis, principalmente os femininos.

As discussões de gênero são extremamente atuais e quando se percebe a escola como espaço socializante, parece interessante refletir como a escola infantil se relaciona com este tema. O tema de gênero muito me interessa, tanto pela condição de ser mulher, quanto pelas leituras e os debates promovidos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Bento, do qual faço parte como bolsista voluntária. Para a escrita deste relato, utilizei a pesquisa bibliográfica que permite uma busca orientada de fontes e, conforme Lima e Mioto (2007, p. 44), a “postulação de hipóteses”. Após a pesquisa foi possível selecionar de forma qualitativa o capítulo 4 – Aprendendo masculinidades e feminidades com pais/mães, irmãos/irmãs e educadores/educadoras e capítulo 5 – Masculinidades e feminidades na pré-escola do livro *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*, de Carrie Paechter, o artigo

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Bento Gonçalves, acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia. *E-mail*: jefroes@gmail.com

“Corpo, escola e identidade” de Guacira Lopes Louro, assim como conceitos do filósofo Michel Foucault. Com intencionalidade exploratória tentei compreender as informações contidas nestas obras, usando uma abordagem fenomenológica para interpretação dos dados obtidos.

A matriz de gênero atualmente aceita separa em três categorias as possibilidades sexuais dos indivíduos: identidade de gênero (como a pessoa se mostra para o mundo), desejo (por quem a pessoa se atrai) e a genitália (feminina, masculina ou intersexo) conforme descrito por Lins, Machado e Escoura (2016, p. 69). Nesta reflexão usarei o prisma da identidade de gênero, ou seja, a menina que aparece para o mundo na formatação feminina, essa delimitação é importante para situar de quem estamos falando e, como nos diz Louro (2000, p. 61), “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”. Mostrar-se como uma menina marca uma forma de existir no espaço socializante da escola. Escola possui uma capacidade de “normalização: ou seja, onde a ideia de criança ‘normal’ é construída”, como apresenta Paechter (2009, p.72), nessa normalidade inclui-se a forma binária de identidade de gênero, que foi importada da cultura vigente em sociedade. Na gênese, a escola foi um espaço masculino construído para educar meninos, historicamente as meninas acessaram esse espaço recentemente e talvez ainda não exista um sentimento de total pertencimento, pois Louro explicita: “As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero”. (LOURO, 2000, p. 68).

A criança começa a aprendizagem da identidade de gênero desde o berço, com as cores que a vestem, com os termos que usam para se referir a ela, principalmente seu nome, conforme aborda Paechter no capítulo 4 – Aprendendo masculinidades e feminidades com pais/mães, irmãos/irmãs e educadores/educadoras, as pesquisas que realizou demonstram que as famílias possuem perspectivas diferenciadas para meninos e meninas; portanto, educam as meninas para serem mais calmas, falarem mais baixo, não se exporem a atividades desafiadoras. Outro ponto é a cultura que se constitui dicotômica, separando as roupas e os brinquedos de meninas, cujas cores giram na paleta da cor rosa e no mundo de faz de conta encantado de princesas. Se a criança vive em um lar onde o pai representa o poder por trabalhar fora e a mãe está circunscrita às atividades

rotineiras da casa, sem valorização ou mesmo que trabalhe fora a responsabilidade pelas tarefas domésticas são da mãe, essas vivências vão construindo as identidades de gênero das crianças.

No capítulo 5 – Masculinidades e feminidades na pré-escola, Paechter evidencia que escola é o espaço onde a criança terá contato com outras formas de ser homem ou mulher, as quais podem ser iguais ou diferentes daquelas do lar. Interessante é perceber que as crianças buscarão pertencer a um dos grupos. Paechter também nos lembra que a escola é um espaço de regulação e vigilância dos corpos infantis, com o objetivo de formatá-los e encaixá-los nas normas de ser mulher ou de ser homem. Pode-se perceber que esse ideário está na escola e se efetiva quando ouvimos de professores, atendentes, gestoras expressões como “letra de menina” sendo sinônimo para letra ‘bonita’/legível, que menina deve ter o caderno bem cuidado, uniforme limpo e arrumado, “esse comportamento nem parece de menina”, “menina é mais quietinha”, formação de fila com o único critério de separar meninas e meninos, bonecas e meninas em um canto da sala e, no outro, meninos e carrinhos entre outras tantas demonstrações da existência de uma série de normas que a menina deveria cumprir e que separam as crianças em grupos bem distintos. Nesse viés, a escola se enquadra como um espaço onde a “[...] sexualidade é aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos e por todos os sujeitos”. (LOURO, 2000, p. 61).

Para tratar de sexualidade, é necessário buscar o conceito de Foucault que a descreve como um dispositivo histórico, ou seja, um subterfúgio criado pela humanidade, utilizado para enquadrar as relações e os usos do sexo. Foucault descreve dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Foucault explana sobre a sexualidade enquanto dispositivo em outra passagem na qual podemos perceber outras forças que operam na interação menina e escola, “[...] a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”. (FOUCAULT, 1997, p. 100).

Considero indispensável que o tema gênero precisa ser tencionado no espaço escolar, em todo tempo e em todos os níveis e modalidades de ensino, a meu ver principalmente na Educação Infantil, pois não existe idade em que a criança não possa trabalhar sobre gênero, mas sim abordagens diversas que precisam dialogar com o momento da criança. A Educação Infantil é profícua para a problematização dos papéis de identidades de gênero que as crianças aprendem em casa. A escola consciente de seu papel social precisa mobilizar esforços para debater e repensar o papel da menina, ajudando-a no movimento de empoderamento e conscientização dos seus direitos e deveres enquanto cidadã.

Incluir o tema gênero no currículo escolar pode ser um passo para estimular professores a problematizarem, de preferência de forma interdisciplinar, em seus planos de trabalho e aula, principalmente se essa inserção for elaborada em um esforço conjunto do corpo docente, contemplando a formação de auxiliares de Educação Infantil também, pois estamos em contato direto com as crianças na maior parte do tempo em que elas estão na escola.

Para essas mudanças acontecerem é imperativo que a escola invista na formação continuada dos profissionais. A temática gênero precisa ser estudada, explorada e pensada para depois ser replicada. Iniciativas como o curso de extensão Gênero na Educação para formação de professores da rede municipal de Bento Gonçalves, oferecido pelo NEPGS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em que os professores do IFRS ministram as aulas, além de conectar as redes municipal e federal, é uma estratégia real para enfrentamento das dificuldades de formação. Para Paechter, uma forma de intervir que podemos usar na Educação Infantil é investir na desconstrução dos estereótipos de gênero, observando e reorganizando os espaços para que sejam igualitários, sem demarcações de gênero, oferecer atividades, brincadeiras e experiências diversificadas, e promover uma linguagem que não exalte um gênero em detrimento do outro.

Gênero e a figura menina são simbióticos para mim, refletir e pesquisar sobre eles no ambiente da escola infantil foi uma experiência instigante e que faz repensar minha prática diária com as crianças e coloca em um estado de vigilância dos meus atos e palavras, pois eles podem contribuir na formação de uma criança. Essa fase do desenvolvimento pode ser olhada com mais atenção, principalmente



mais estudada e lançando olhar sobre o poder que a escola e os profissionais exercem sobre ser e existir das crianças na constituição das suas identidades de gênero.

Referências

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. v. 1.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LINS, B. A. *et al.* **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.



DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Patricia da Rocha Dotti¹

Este trabalho é um relato de experiência que envolveu a minha prática diária na Educação Infantil com crianças na faixa etária de 3 e 4 anos de idade. A partir das leituras, observações, registros escritos, fotográficos e apresentação de vídeos disponibilizados, no decorrer das formações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), foi possível constatar que minha metodologia em provocar nas crianças emoção e pensamento estavam no caminho certo, mas era preciso modificar algumas das intervenções com as crianças, bem como na organização dos espaços físicos e na oferta de recursos e materiais que desafiassem os mesmos a pesquisar na interação com o ambiente através de materiais e objetos, nas relações entre crianças e adultos, entre as próprias crianças por meio das brincadeiras. Os principais autores com os quais dialoguei foram Barbosa (2008), Edwards (1999) e Freire (2018) e o eixo de trabalho escolhido refere-se ao GT2 Práticas Educativas Cotidianas e a(s) Infância(s) por envolver um relato de experiência baseado nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

Nas vivências cotidianas da Educação Infantil, percebe-se a importância do acolhimento das necessidades físicas e emocionais das crianças e, paralelamente, a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências. Então, surge a preocupação com a qualidade do tempo e do serviço que é oferecido, observando o número de crianças por turma, o espaço físico, os recursos materiais e humanos. Outros aspectos também influenciam no bom andamento da rotina diária como: clima e doenças tanto de alunos quanto de profissionais. Faço referência ao clima porque o espaço do pátio externo favorece muitos momentos de interações e brincadeiras, bem como o espaço físico da escola que é mais amplo, o que possibilita o encontro de alunos de faixas etárias diferentes.

Identificar através das observações e das brincadeiras das crianças os interesses e as necessidades de cada uma delas para o seu desenvolvimento psicológico, físico e social. É uma tarefa complexa para os docentes da educação

¹ Prefeitura Municipal de Vacaria. Pedagoga. E-mail: aicirtap34@yahoo.com.br

infantil, pois, a partir destas constatações, cabe ao professor elaborar seu plano de ação, oferecendo um ambiente rico em desafios para que possibilite as interações e as brincadeiras. Pontuando que a interação entre professor e criança é determinante para o êxito da proposta, então o professor e a criança precisam manter contato direto pelo olhar e estabelecer um diálogo que favoreça a construção de uma cultura partilhada, criando um fluxo positivo que potencialize a aprendizagem.

Observando algumas práticas de outras instituições e cidades, que já estão há algum tempo desenvolvendo uma nova metodologia, percebe-se a possibilidade de mudanças na organização da rotina na Educação Infantil. Segundo Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 67), “[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...]”. Alguns vídeos dessas instituições registraram momentos de muita emoção, nos quais a criança se apropria da aprendizagem de maneira tão natural que nem mesmo ela própria se dá conta do que acabara de aprender. Claro, um ambiente pensado. O anseio de descobrir uma prática diferenciada na Educação Infantil motivou a entender a necessidade de a criança ser encorajada a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as linguagens possíveis, seja por meio do desenho, da pintura, do movimento e das palavras.

A partir da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância e da abordagem de desenvolvimento infantil de Emmi Pikler, comecei a organizar o espaço para a exploração de maneira que as crianças pudessem interagir através do brincar de maneira livre com pouca ou nenhuma interferência do professor. Respeitando a rotina de horários da escola enquanto os alunos tomavam o café da manhã com a professora auxiliar, preparei o ambiente.

Na oportunidade usei a sala da turma do pré que era maior do que a do maternal, já que na proposta eu juntaria as duas turmas. Organizei a sala distribuindo em uma mesa farinha de trigo e sementes de milho em bandejas retangulares com potes de plástico de tamanhos diferentes e colheres. Em outra mesa, duas bandejas com bolinhas de madeira e uma bandeja com tampinhas de garrafa coloridas com potes de plástico de vários tamanhos. Em outra mesa, bandejas com areia colorida e pedrinhas de jardim coloridas, potes de plásticos e colheres. No fundo da sala, em cima do tatame, uma caixa de papelão grande,

lençóis, caixas de madeira e uma caixa com gravetos. Recebi quatorze crianças da turma do pré e onze crianças da turma do maternal, totalizando 25 crianças ao todo. Ao entrarem na sala, sugeri que brincassem à vontade. Aos poucos foram escolhendo os materiais e foram explorando cada criança à sua maneira; enchiam os potes e derramavam, trocavam de mesa explorando os outros materiais várias vezes, conversavam muito. A alegria no rosto de alguns era emocionante. Estavam radiantes, pareciam elétricos. Uma das crianças de maternal verbalizou: “Prof! Olha isso, olha vou fazer um bolo!” e enchia o seu pote de farinha com a colher. Passados alguns instantes, ela desistiu da colher e com as mãos começou a encher o pote, e falou: “Prof! Olha eu pareço o Olafi tô branquinha!”, o Olafi é o boneco de neve do filme da Frozen. Diante destes relatos, foi possível perceber quantas aprendizagens estavam envolvidas como: quantidades, cores, utilização de conhecimentos prévios, reconhecimento de material e sua utilidade, etc. Outra criança do pré se deteve em desenhar com a colher na farinha modificando o sentido e o lado da colher para fazer um efeito diferente na farinha. O simbólico construído pelas crianças, diante da exploração dos materiais, foi diversificado e específico para cada uma delas, apesar dos materiais disponibilizados serem os mesmos, o que inclui a farinha, as sementes de milho, as bolinhas de madeira, a areia e as pedrinhas. Fizeram ainda: gelatina, sopa, arroz, feijão, bolo, sorvete e ofereciam os alimentos para que eu comesse e, claro, eu comia e fazia elogios e comentários tipo: que delícia! Opa! Está quente! Curiosamente as tampinhas não foram escolhidas por nenhum aluno. Duas crianças que escolheram a caixa de papelão simularam um meio de transporte e viajaram entrando na caixa e deitando no fundo, fecharam a tampa e diziam que estava noite. Certamente devido à pouca luz que entrava na caixa. Algumas crianças do pré e do maternal escolheram os gravetos e fizeram uma fogueira. Próximo à fogueira havia crianças do pré e do maternal conversando sobre fazer um mapa e pegaram uma pena que estava no meio dos gravetos, e uma das crianças do pré tentou desenhar no tatame, então ofereci um pedaço de papelão e lápis de cor e eles deitaram no chão em volta do papelão e começaram a desenhar. Uma criança do maternal observou que havia duas latas iguais e perguntei o que vem dentro destas latas: “mamá!” Eram latas de achocolatado. As caixas de madeira também viraram motos e às vezes carros.

De acordo com a abordagem de Pikler o movimento livre e a autonomia da criança são condutores da consciência corporal. Foi possível perceber nas brincadeiras com as caixas o movimento de entrar e sair da caixa, pois as crianças sabiam a distância que precisavam erguer as pernas para entrar na caixa sem precisar olhar antes. Quando deitaram na caixa também de imediato perceberam que só cabiam duas crianças, mesmo sem que a terceira tentasse deitar na caixa. Ao passar de um material para outro, ou seja, de uma mesa para outra, as crianças puderam fazer escolhas, mas, em alguns momentos, a mesa que estas escolhiam já estava com muitos alunos; então, algumas crianças desistiam de ir para a mesa que já estava cheia sem ao menos tentar incluir nela outras, crianças. Porém, tentavam se encaixar mesmo sem espaço vazio entre os colegas. Mesmo apertados ao redor da mesa, não houve conflitos, pois o diálogo se estabeleceu. Ao ver tantas crianças interessadas em manipular todas as opções, deterem-se em uma ou outra. Em diferentes momentos pode-se perceber que o interesse das crianças pelo mesmo material tem perspectivas diferentes, ou seja, enquanto uma das crianças escolhe fazer o bolo com a farinha, a outra com os mesmos recursos prefere desenhar na farinha. Portanto, como descreve na abordagem de Reggio Emilia, que admite que os adultos tenham, como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança que deve ser atendida na sua individualidade. Por isso, é importante que o professor ofereça um ambiente desafiador, mas que esteja atento à escuta de suas crianças e modificar a qualquer tempo o seu planejamento, para que suas ações estejam sempre favorecendo a construção da autonomia dos mesmos, mantendo-os desafiados. Freire nos desafia a refletir sobre o papel do educador de crianças pequenas, quando afirma: “A professora democrática, [...] a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido”. (FREIRE, 2018, p. 110).

Então, toda a bagunça que fica depois de uma exploração, como esta que foi descrita acima, deixa a nítida certeza de que o caminho é este: desafiar-se para desafiar. Cada semente espalhada pelo chão ou misturada à farinha; a areia caída no chão junto com as pedrinhas coloridas dão a informação de que mãos sedentas de curiosidade passaram por ali. Certamente, os alunos saíram diferentes não pela

poeira da farinha nas roupas, mas pela oportunidade de construir e de desconstruir conceitos, de fazer hipóteses e de surgirem novas perguntas e ideias. Sim, por que durante a exploração lembro bem de uma criança do maternal ficar parada olhando para o nada, durante alguns segundos. No que pensava? Estaria ele reconstruindo saberes? Ou novas ideias estariam surgindo? Não importa o que pensava, o mais importante é que foi desafiada a pensar.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.



A SEMANA MUNDIAL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM NÍVEL MÉDIO

Ana Lúcia Pinto de Almeida¹

O curso Normal voltado para a etapa da Educação Infantil foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pelotas/RS, na gestão 2001/2004, começando suas atividades com a primeira turma no ano de 2004. O curso, sediado no Colégio Municipal Pelotense, foi criado a partir de diagnóstico realizado pela mantenedora, que apontou a necessidade de qualificar os profissionais que atendiam às recém-estruturadas Escolas Municipais de Educação Infantil. A SMED redigiu o projeto de criação do curso em conjunto com o GEIN/UFRGS – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias. No trabalho colaborativo, principalmente com a professora Jane Felipe de Souza, ocorreram orientações aos gestores para a elaboração de um currículo amparado no RCNEI.² O projeto do curso, bastante arrojado, teve como referencial teórico inicial Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Organizado por eixos e ofertado à noite, com duração inicial de dois anos, em 2008 foi ampliado para dois anos e meio, sendo o estágio correspondente a 400 horas da carga horária total. A organização do currículo por eixos, os mesmos designados no RCNEI, como linguagens da criança, somado aos eixos de fundamentos da educação e o eixo de Identidade e Autonomia promovem o entendimento da integração das linguagens, essencial ao trabalho com as crianças pequenas. O projeto do curso inovou, ainda, com a proposta de todo o grupo de professores acompanharem as alunas, nos três anos de formação, realizando as funções de professores em sala de aula, orientação e supervisão de estágios. Deste modo, o acompanhamento de cada aluna é feito pelo grupo docente desde seu ingresso até o momento da prática, comprometendo todos com a formação. O público do curso é majoritariamente de mulheres, em sua maioria entre 20 e 60 anos, que por inúmeros motivos, principalmente

206

¹ Graduada em Filosofia ICH/UFPel. Mestra em Educação FaE/UFPel. Aluna do curso de Especialização em Ensino de Filosofia UAB/UFPel. Coordenadora do curso Normal Educação Infantil, do Colégio Municipal Pelotense, professora do eixo Identidade e Autonomia, professora formadora do curso de Licenciatura em Filosofia UAB/UFPel. *E-mail:* senhorawonka@yahoo.com.br.

² RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

relacionados à família, não conseguiram realizar sua formação profissional e, em muitos casos, desejavam a carreira docente. O oferecimento do curso no turno da noite, ainda que seja o terceiro turno de muitas alunas, é também um atrativo, pois permite o acúmulo de trabalho remunerado, funções familiares e estudos. O público que procura a formação docente voltada para crianças da Educação Infantil, nas turmas ingressantes, mostra grande resistência ao brincar. É necessário desconstruir ideias arraigadas, tais como: “brincar não é muito importante”, “as crianças se sujam muito e sujar-se não é legal”, “brincar não ensina”, “não há aprendizagem em brincar”, “apenas aprendem quando fazem trabalhos”. No entendimento de que o brincar é o fundamento da aprendizagem na infância, o curso procura sensibilizar para o brincar e rememorar os brinquedos e as brincadeiras das próprias alunas em suas infâncias. É nesse sentido, por entender que o brincar é a própria aprendizagem de mundo, de sociedade e de conhecimentos científicos preliminares, que o curso enfatiza o brincar, estimula sua prática, produz recursos para a aprendizagem lúdica e preserva as culturas das infâncias passadas, através da memória das brincadeiras antigas. É comum, nas turmas ingressantes, a afirmação de que “as crianças de hoje não brincam”, “só querem computador ou celular”, essas e outras afirmações apontam a importância de um entendimento mais profundo sobre infâncias, sobre as mudanças sociais, econômicas e culturais e sua influência sobre elas. O espaço para o brincar, alterado pelas configurações sociais atreladas ao baixo investimento do Poder Público em nossa região, nos espaços públicos destinados ao brincar livre, foi diminuído. Não cabe culpabilizar as crianças pela organização das cidades, nossa região é bastante adultocêntrica, assim como a maioria das cidades de nosso estado. Não há motivo para cobrar das crianças que brinquem, que o brincar seja visível para a comunidade, se não garantirmos espaços para que o brincar ocorra e se os adultos próximos não são brincantes. O grupo docente procura, utilizando referencial teórico atualizado, promover a reflexão sobre a importância de se preservarem espaços públicos para o brincar. Além disso, consideramos fundamental que docentes na Educação Infantil sejam promotoras do brincar. O brincar faz com que as crianças desenvolvam-se física, mental e emocionalmente, fortalecendo as conexões neurológicas que estão em formação na primeira infância. Na formação docente, a prática lúdica favorece o aprendizado, já



afirmaria Vygotsky em seu livro *A formação social da mente*, uma vez que cria a zona de desenvolvimento proximal e permite às crianças serem além do que é próprio de seu momento, ou seja, ultrapassarem seus limites, avançando em conhecimentos sobre o mundo e suas relações. Refletir de modo profundo sobre o brincar e o seu significado para as crianças é questão central na formação de docentes comprometidos com crianças. Práticas lúdicas na educação infantil não são apenas desejáveis, são o modo próprio de trabalho na etapa. Assim, o grupo docente no ano de 2017 aderiu à Semana Mundial do Brincar, na perspectiva de valorizar ainda mais o brincar, valorizar a produção de recursos pelas alunas e valorizar as crianças da própria escola. Tendo como fundamento o brincar, o curso Normal Educação Infantil entende que o planejamento de uma grande ação, envolvendo todo o grupo, voltada ao brincar das crianças atendidas nas turmas dos anos iniciais do Colégio é uma atividade de grande importância para as crianças da escola, para o entendimento do brincar, para a visibilidade do brincar na cidade e para a formação das alunas. A ação é promovida desde 2001 no Brasil pela Aliança pela Infância. Sobre a iniciativa, no ano de 1997 um grupo de educadores interessados em proporcionar maiores possibilidades às crianças para o brincar, deu início ao movimento em defesa da infância pelo mundo todo. No mês de maio, no dia 28, é comemorado o dia mundial do brincar, atualmente contando com a adesão de 40 países. Durante uma semana, os organizadores do movimento e todos os demais interessados na participação da semana do brincar, promoveram reflexões e atividades visando a recuperar o brincar entre as crianças e seus pares e, também, com adultos. A cada ano um tema é proposto. A escolha se dá de acordo com as demandas e questões pertinentes acerca da infância no mundo. No curso Normal, o planejamento da ação inicia em março; durante os meses de abril e maio, os professores discutem, de maneira mais enfática, por dentro de seus eixos, o tema do brincar e, quando as orientações são publicadas, os professores discutem o tema específico do ano, articulando a proposta dentro da escola. O corpo docente desenvolve debates com o auxílio de textos de diversos autores. Ao longo deste processo, o curso constrói também, com as alunas propostas de brincadeiras, brinquedos e jogos para os dois dias de brincar na rua. Nos dias acertados com a direção, a SMED e a SMT, o curso, em seu coletivo, fecha a rua em frente à escola. A proposta mobiliza todas as turmas do



curso para preparação e efetivação das atividades. As atividades têm, como público, as crianças da pré-escola e dos Anos Iniciais do Colégio Municipal Pelotense. A faixa etária atendida estende-se dos 4 aos 10 anos, o que demanda atividades envolventes e que sejam interessantes para todo o grupo. São escolhidos dois turnos, em dias alternados, momento em que a rua da escola é fechada ao trânsito de carros, para que as crianças saiam e brinquem. São atendidas ao mesmo tempo mais de 200 crianças, divididas por interesses em estações com propostas diferentes. Cabe às alunas do curso, a seus professores e parcerias com outras escolas e universidade o cuidado, o incentivo e o trabalho com as crianças. O movimento promovido pela Aliança pela Infância cresce significativamente no Brasil. No Rio Grande do Sul, dois municípios já transformaram a proposta em lei orgânica, criando a Semana Municipal do Brincar, São Leopoldo e Novo Hamburgo. A cada ano mais estudiosos das infâncias, pais, professores e educadores de modo geral aderem à proposta, conforme práticas divulgadas pelo *site* da entidade promotora. O curso Normal do Colégio Municipal Pelotense valoriza o brincar com vistas a contribuir a um olhar mais atento às crianças. Valorizamos o brincar pelo brincar, pelo ato único de expressão, comunicação com o mundo e com a cultura, por meio das experiências lúdicas, dos jogos e dos brinquedos. Nesse sentido, afirmamos a importância do brincar na formação de professores, incentivando a constituição de docentes criativos com uma prática lúdica. Atentos às peculiaridades, riquezas e possibilidades de ser criança. Percebemos, nestes três anos de trabalho com a proposta, maior empenho e entendimento sobre o brincar, tanto para o corpo docente, como, principalmente, para as alunas, futuras docentes na Educação Infantil, seja pública ou privada. O movimento Aliança pela Infância está disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br>

CASA ARAPOTI: UMA EXPERIÊNCIA COTIDIANA NA BIOLOGIA DO AMOR

Daiane Ramos Borges¹
Gabriela Pinheiro Slaviero²
Luana Camila Marasca³
Rosane Kohl Brustolin⁴

210

A Casa Arapoti é um espaço de Educação e Desenvolvimento Humano que tem como perspectiva contribuir para uma Cultura de Paz atrelada à Pedagogia da Convivência. A tríade que rege a atuação na Casa é composta por: um Centro Cultural que realiza eventos, vivências e práticas de autoconhecimento e cursos de (trans)formação e capacitação para educadores; o Jardim Tiê, que acolhe crianças de 2 a 4 anos, formalizado como creche parental; e a Educação Poti, com crianças a partir de 4 anos, que funciona como um contraturno escolar. Embora o Centro Cultural norteie todo o suporte pedagógico da Casa, o Relato de Experiência a seguir será orientado pelas modalidades Tiê e Poti.⁵ Objetivamos discorrer sobre as experiências vividas cotidianamente na Casa Arapoti por crianças e adultos que tecem suas convivências, a partir de pressupostos teórico-vivenciais que transformam esses processos em Educação Viva, pois são dinamizados pelo fluxo da vida das pessoas que aí habitam e convivem. Esses processos são delimitados nos Princípios Constitutivos do Projeto Político Pedagógico:

A ética da pertença, da convivência em comunidade, através de princípios que, no cotidiano, são atravessados por experiências de colaborar, cooperar e compartilhar. Nesse fluxo, todos os integrantes passam a fazer parte da comunidade, sentindo-se por ela responsáveis, envolvidos, cúmplices, aliados e

¹ Casa Arapoti – Associação Mudita de Desenvolvimento do Ser. Graduada em Dança (UCS). Pós-graduanda em Arteterapia – Processos Simbólicos pela UCS. *E-mail*: daianeramosb@hotmail.com

² Casa Arapoti – Associação Mudita de Desenvolvimento do Ser. Bacharel em Serviço Social (UCS). Graduada em Pedagogia pela UCS. *E-mail*: gpslaviero@hotmail.com

³ Casa Arapoti – Associação Mudita de Desenvolvimento do Ser. Licenciada em Teatro (EERGS). *E-mail*: luanacamila@live.com

⁴ Casa Arapoti – Associação Mudita de Desenvolvimento do Ser. Graduada em Matemática pela UNISINOS. Mestra em Educação – UCS. *E-mail*: rosanebrustolin@yahoo.com.br

⁵ Tiê, na língua indígena tupi-guarani, significa “pássaro pequeno”. Poti é o diminutivo que usamos para Arapoti e para o qual não foi encontrado um significado especial na referida língua.

conectados. Só pertence quem está aterrado e tem responsabilidade sobre a própria vida.

A *ética do cuidado* consigo, com o outro, com o ambiente escolar e com os reinos mineral, animal e vegetal, potencializando, dessa forma, a concepção de pertencimento e a autonomia no cuidado de si e de tudo que diz respeito à vida. Assim, a convivência sustenta, nas relações cotidianas, uma dinâmica vinculada à espiritualidade, que envolve cuidado com o Planeta, uma vez que quem cuida de si cuida do todo.

A *potencialização da criatividade*, por meio de um ambiente instigador e propício para que ela se manifeste em qualquer momento e lugar. Além disso, exploramos a inquietação criativa das crianças por meio de brincadeiras e construções artísticas de toda ordem: dança, música, poesia, teatro, literatura, artes plásticas e cênicas.

A *construção cotidiana da responsabilidade e dos limites*: permitir que cada integrante seja protagonista e responsável por suas escolhas e decisões, mediando situações de conflito por meio da empatia e dos preceitos da Disciplina Positiva, uma abordagem que une filosofia da vida e ferramentas práticas para auxiliar na conexão e educação de crianças e adolescentes. A Disciplina Positiva, criada por Jane Nelsen (2015), ajuda a compreender os “maus comportamentos” e encontrar possibilidades para um ambiente mais respeitoso e colaborativo. Prioriza a educação para a vida, potencializando habilidades sociais, emocionais e cognitivas. É uma abordagem firme e gentil, que ensina a colocar limites, sem o uso de punições e recompensas, mas a partir do diálogo, enfocando uma educação baseada em respeito mútuo. Acreditamos que a construção de limites forma uma rede de proteção para as crianças, uma espécie de continente que gera segurança e sentimento de pertença. Incentivamos que cada integrante possa exercitar o respeito por si, pelo outro e pelo meio onde vive, constituindo-se como protagonista e responsável por suas escolhas e ações. Dessa forma, acreditamos na formação de vínculos saudáveis e duradouros, potencializando a vida participativa na comunidade escolar.

A *construção do cerimonial e do rito como formas de viver*, que celebram a convivência diária e acontece através de danças, músicas, meditações e rodas de partilha.

A liberdade de ser e de fazer: cada um tem o direito de ser o que é. Isso é um princípio sagrado da vida. A Biologia do Conhecer, teoria do biólogo chileno Humberto Maturana, preconiza que “conhecer é viver e viver é conhecer”. Portanto, a vida se constitui na construção cotidiana da convivência e é nesse espaço que as crianças configurarão seus fazeres. Por semelhante modo, é aceitando o outro que aprendemos a ser o que somos, uma vez que, no respeito, aprendemos a ver o outro que reside em cada um de nós. Da Biologia do Conhecer derivou a Biologia do Amar: “amar é aceitar o outro como legítimo outro na convivência”. (MATURANA, 1998, p. 67).

O processo é a vida na escola: os processos não são vividos como alternativas para chegar a um fim, mas pelo valor que tem por si mesmos. Por exemplo, a arte, através de suas diversas formas de manifestação, não será identificada apenas como o resultado de um processo, como uma música cantada ou um desenho concluído, mas é o próprio processo, o exercício da imaginação, da criatividade e da autonomia (GRAVATÁ; PIZA; MAYUMI; SHIMAHARA, 2013). Assim, também, a aprendizagem não será um fim em si mesma, mas um processo através do qual o estudante se constitui fluindo no conhecimento que a humanidade construiu durante milênios e da qual, afinal, ele faz parte.

A sobriedade compartilhada: os princípios que embasam uma escola sustentável inauguram uma forma de viver de modo a usufruir com sobriedade dos recursos de que o Planeta dispõe. A sustentabilidade é vivenciada na Casa Arapoti na responsabilidade para com o uso de recursos energéticos e hídricos, manejo e destinação adequada dos resíduos sólidos gerados, segurança alimentar através do consumo reduzido de alimentos processados e industrializados, bem como a participação das crianças na construção de cardápios e da alimentação diária.

A cultura de paz: “a paz inicia em cada um de nós” (WEIL, 1993). A convivência na Casa acontece no fluxo da resolução de eventuais conflitos através de rodas de conversa e círculos de paz. Do ponto de vista individual, construir o ser, a partir de si, focando numa cultura de paz, passa por “despertar e desenvolver tanto a razão quanto a intuição, a sensação e o sentimento”. (WEIL, 1993).

Levando em consideração esses Princípios Constitutivos, constrói-se o cotidiano vivencial da Educação Poti-Tiê, ou Educação Arapotê.

A maior parte do cotidiano é destinado ao livre brincar e se relacionar. A riqueza está no exercício de: respeitar a si, o outro e o meio; compartilhar a criatividade que emerge, justamente, nas instigações que a convivência traz; diálogo como forma de encaminhar entendimentos, viver os conflitos de forma a crescer com os mesmos, vistos como uma experiência que possa contribuir para a autonomia do ser.

A emoção da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, base da Biologia do Amor, fundamenta a convivência na responsabilidade, pois funda os sistemas sociais. A formação humana das crianças deixa de ser educação para o futuro, ao se constituir em educação para um presente de ética, responsabilidade, compartilhamento que, no entendimento de Maturana; Rezepka (2000, p. 11) [grifo do autor], cria “condições que guiam e apoiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no autorrespeito e no respeito pelo outro, que pode dizer *não* a partir de si mesma”. A criança passa a colaborar, justamente porque não teme desaparecer na relação, pois sente sua individualidade, identidade e confiança preservadas. A segurança em sua própria subjetividade é parte fundamental no percurso da criança em tornar-se autônoma para si, processo intransferível e radicalmente pessoal, na medida em que não é desencadeado por terceiros, parte da criança e retorna à criança através do seu sentir-se capaz, útil e pertencente ao campo.

Ao longo desses três anos de trabalho,⁶ a Casa Arapotê tem sido administrada institucionalmente pela Associação Mudita de Desenvolvimento do Ser. Mudita é um antigo termo da tradição budista e significa *felicidade altruísta*, reforçando o sentido de coletividade na partilha dos dons na comunidade Arapotê: através do dom de cada um se constroem os dons coletivos que sustentam o projeto de vida presente na Casa Arapotê: “SER um espaço educativo e de desenvolvimento humano que oportunize vivências de acolhimento, encontro, despertar de consciência e manifestação de dons e, assim, SER uma comunidade que potencialize um jeito de conviver mais humano e fraterno”. Eis a missão da Associação Mudita que, na prática, também dinamiza os diálogos com

⁶ A Casa Arapotê foi fundada em 10 de maio de 2016. Situa-se na rua Padre João Schiavo, 880, bairro Petrópolis, Caxias do Sul.

a comunidade e permite a contínua avaliação e ressignificação dos processos que, pelo que temos observado nas crianças, levam a crer que todas elas gostam muito de estar em convivência na Casa. Também demonstram estarem se transformando na convivência em direção à potencialização de relações fraternas e saudáveis, onde o *ser* preconiza o *ter*, pois passam a aceitar e dividir seus objetos, brinquedos e as próprias brincadeiras. Chamo aqui Maturana; Rezepka (2000), quando apontam que são atitudes como essa que fundam os ditos *sistemas sociais*, que se baseiam no compartilhar em vez de competir.

As crianças acolhem participar dos ritos cotidianos da casa que dizem respeito à harmonização e higienização, entendendo assim que um ambiente harmônico ampara relações saudáveis e que cada um é responsável pelo seu ambiente, pelo que suja e usa. De forma concreta, o rito mais importante nesse cotidiano e que imprime um ritmo interessante ao fluxo tem sido a hora do lanche, que inicia quando cada criança lava suas mãos, senta na mesa e aguarda a presença de todos para iniciar a refeição. A seguir, de mãos dadas, todos decretam: “um, dois, três, gratidão”, trazendo, assim, a emoção da gratidão à Mãe Terra que fornece o alimento e a todas as mãos que colaboraram para que ele estivesse ali, à nossa disposição. A alimentação ocorre de forma serena e com contação de novidades e histórias da vida das crianças, ou mesmo a revisão de alguns combinados para o andamento da Casa. As crianças se retiram apenas quando a metade das crianças presentes houver concluído sua refeição. Casa um lava, seca e guarda sua louça. A seguir, escovam os dentes e voltam a brincar. No final da tarde, o ambiente é reorganizado por todos: brinquedos são guardados e a casa é higienizada por um adulto.

Todas as crianças Potis e Tiês têm apresentado avanços consideráveis em dificuldades que mostravam ao iniciarem seu processo na casa, tais como: negação em participar das Atividades Pedagógicas, e/ou da hora da refeição, dificuldade em reorganizar o ambiente após o uso dos brinquedos, entrosamento no livre brincar.

As crianças têm aprendido a lidar com suas emoções de forma serena e segura, expressando seu sentimento pela fala e não mais pela agressividade.

As crianças tem demonstrado interessante desenvoltura e interação com seu corpo.



Todos esses resultados têm chegado até a equipe Poti, através de muitas conversas com as famílias. Pode-se dizer que vivemos em constante processo avaliativo, de tal forma que a avaliação das crianças e de nosso fazer cotidiano se denomina *Percurso Avaliativo*, que acontece com certa periodicidade e oferece um momento privilegiado de diálogo da equipe com os pais de cada criança. Nesse momento, seu fluxo é abordado sob a forma de *potencialidades e desafios* que, com a construção feita pelos participantes, tende a abrir novas perspectivas para a criança que potencializam o conhecimento das suas emoções e abrem possibilidades de conviver de forma harmônica no ambiente Arapoti.

O Percurso Avaliativo, no bojo da Educação Poti-Tiê preconiza o educar para a autonomia e o compartilhar, na percepção da importância do desenvolvimento do indivíduo e também de uma coletividade fraterna e saudável, fazendo um movimento inverso à heteronomia e à competição. A condução sutil das práticas pedagógicas aplicadas consistem, simplesmente, na aceitação, pelo educador, da legitimidade das crianças como seres que vivem no presente e na ação de corrigir apenas seu fazer, não o seu ser. O livre brincar é acompanhado, compartilhado e mediado pelas educadoras – facilitadoras (pois facilitam o caminho da criança em direção a si mesma) e articuladoras (pois articulam as convivências com a rotina da Casa). Articulando e facilitando o fluxo das tardes, transformando cada situação em momento pedagógico e de aprendizagem, criam e oferecem às crianças Atividades Pedagógicas, disseminadas nos territórios de: Educação nas Artes, Educação Ambiental, Educação na Espiritualidade e nos Ritos, Educação do Corpo, Educação Emocional.

Na língua indígena tupi-guarani, Arapoti significa primavera, *prima verdade*, tempo em que toda natureza floresce. A Casa Arapoti cumpre, na Educação Viva, seu propósito que emerge em cada momento da convivência, num movimento contínuo de descobrir-se propósito: que todos os integrantes possam manifestar a beleza de seu ser, de seus dons e que a convivência nesta Casa potencialize a pertença e a responsabilidade de todos com o Planeta e com todas as manifestações de vida.



Referências

- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GRAVATÁ, A.; PIZA C.; MAYUMI C.; SHIMAHARA, E. **A volta ao mundo em 13 escolas: sinais do presente no futuro**. Coletivo Educ-ação, 2013.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo, Palas Athena, 2004.
- NELSEN, J. **Disciplina positiva: o guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas**. Barueri, SP: Editora Manole, 2015.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CASA ARAPOTI.
- TREVISOL, J. **O reencantamento humano: processos de ampliação da consciência na educação**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- WEIL, P. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação**. São Paulo: Editora Gente, 1993.



OS PROJETOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM MODO DE PESQUISAR COM AS CRIANÇAS

Eleonora das Neves Simões¹

Este texto tem como proposta dialogar sobre uma experiência docente com as crianças em turma de nível I da Educação Infantil. Trata-se de discorrer sobre os caminhos percorridos na constituição e no delineamento de um projeto desenvolvido em parceria com crianças com idade entre 4 e 5 anos, em uma escola pública municipal da cidade de Rio Grande, localizada no sul do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma escola que foi inaugurada recentemente e que tinha como proposta pedagógica inspirar-se nas práticas e nos escritos advindos das experiências de trabalho com as crianças de Reggio Emilia.

Tenho como intenção discorrer sobre os modos de emergência de um projeto, a partir da escuta atenta aos movimentos das crianças, bem como dos movimentos posteriores que vão dando corpo ao desenvolvimento do projeto. Ao longo da escrita tomo como objetivo desenvolver reflexões sobre a possibilidade de traçar pesquisas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Apoio-me na proposta da Pedagogia de Projetos, a partir dos escritos de Barbosa e Horn (2008), em que as autoras destacam como esta proposta permite a descentralização do professor ou da professora como elemento definidor do que aprender e do que pesquisar, permitindo que as crianças participem ativamente do processo de definição de suas atividades de pesquisa e construção de conhecimento. Assim, tal perspectiva propõe tempo para formular perguntas, construir e verificar hipóteses, além de propiciar o encontro com o maravilhamento pelo cotidiano.

Assim, numa tarde de sexta-feira, em uma situação de brincadeira no pátio, as crianças iniciaram um projeto de construção de uma cidade para as formigas. Inicialmente me aproximei tentando entender o que as crianças faziam e também observando se havia algum tipo de risco com relação às formigas. Logo perguntei o que elas estavam fazendo e foi quando me responderam que se tratava de uma

¹ Professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Rio Grande/RS. Licenciada em Pedagogia pela FURG. Mestra em Educação pela UFRGS. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. *E-mail:* nora_simoes@hotmail.com

cidade para as formigas. Algumas crianças estavam envolvidas na construção da cidade na areia e com os baldinhos, enquanto outras também com baldinhos capturavam algumas formigas e as levavam até a cidade.

Observando o movimento das crianças, coloquei-lhes uma problemática, dizendo “não tenho certeza se vocês retirarem as formigas daqui, se elas saberão encontrar a casinha delas depois”. Minha preocupação neste momento era também sobre a possibilidade de alguma criança ser picada ou ser alérgica. Eis que uma das crianças me responde, “elas vão se achar, porque estamos pegando todas [as formigas] da mesma família”. Achei curioso e perguntei como que ela sabia que todas aquelas formigas eram da mesma família, também indagando se as formigas tinham mesmo uma família.

Percebendo este interesse que perdurava e lembrando que no ateliê tínhamos lupas, convidei as crianças para irmos buscar as lupas, a fim de que observassem as formigas sobre outra perspectiva. É nesse contexto que uma tarde de sexta-feira, no pátio, foi assim produtiva na construção de um projeto de pesquisa.

Retornando para a sala, fizemos uma roda de conversa e convidei essas crianças, que estavam envolvidas nesse projeto construtivo, para que relatassem sobre sua brincadeira no pátio para as outras crianças da turma. Conforme elas iam contando, eu também ia propondo as mesmas perguntas que já havia proposto lá no pátio. Então, muitas perguntas começaram a surgir. Fizemos um registro coletivo escrito anotando nossas curiosidades e também nossas percepções sobre o mundo das formigas, a partir das observações que havíamos feito no pátio. Este material foi retomado na segunda-feira.

Início da semana e o projeto foi tomando forma com questões, como: as formigas têm coração? Elas dormem? Elas pulam? Minha pergunta às crianças foi “tem alguma coisa que vocês querem saber sobre as formigas?” E assim, definimos nossos primeiros passos investigativos, aquelas primeiras coisas que queríamos saber. Também no coletivo definimos que os locais de pesquisa seriam a areia, as árvores, os livros e a internet.

O objetivo geral foi traçado tendo como proposta conhecer a partir de diferentes experiências a vida e o hábitat das formigas, estimulando a observação e o questionamento. Tomei como objetivos específicos, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009): (i)

promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (ii) possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (iii) ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; (iv) incentivar 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; (v) conhecer a vida e organização das formigas; (vi) investigar, elaborar hipóteses e conhecimentos referentes ao tema.

As práticas cotidianas envolveram situações em que assistimos a vídeos; tivemos contação de histórias; construímos um formigueiro; fizemos registros em desenho; realizamos pesquisas em revistas e também fizemos pesquisa com as famílias. Fazer que nos ajudaram na investigação, nos quais descobrimos um pouco deste microuniverso.

Com o vídeo do Sítio do Pica-Pau Amarelo descobrimos que as formigas não comem os pedacinhos de folhas, mas as carregam para o formigueiro para alimentar os bichinhos, fungos, e é deles que as formigas se alimentam. Durante a contação de história da fábula da Cigarra e da Formiga, descobrimos que a formiga trabalha mais durante o verão e que, no inverno, fica mais na casinha dela. Assim, convidei as crianças a pensarem nas características do verão e do inverno, enquanto estações do ano, e que foram pesquisadas nas revistas que tínhamos na escola. A partir de perguntas como: O que me lembra o verão? e O que me lembra o inverno?, fomos levantando hipóteses sobre as diferenças de temperatura nas estações do ano, especialmente a partir das diferenças nas roupas que usamos em um período e em outro. A partir disso, observamos que estava muito frio, que usamos bastante roupas e então estávamos no inverno. Também conhecemos outras histórias, como a história da formiga ruiva de Monteiro Lobato.

Novas perguntas foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto. A diretora Mara nos trouxe um desafio ao relatar que as formigas estavam rasgando as folhas do nosso pomar e que, além disso, estavam construindo sua casa

embaixo da estrutura do prédio da escola e, por esses motivos, precisávamos retirar elas dali. Logo as crianças tiveram outro questionamento: Como fazemos para as formigas mudarem de endereço? Então, em uma pesquisa coletiva, descobrimos que existem algumas receitas caseiras, sem uso de veneno, para fazer as formigas trocarem de endereço. Algumas usam talco de bebê, farinha de milho, e água com vinagre... Embora tentássemos, não conseguimos fazer as formigas trocarem de endereço e a direção da escola, junto com a Secretaria de Educação, considerou melhor chamar uma dedetização para as formigas, uma vez que poderiam comprometer a estrutura do prédio da escola. Tal acontecimento desencadeou conversas sobre questões ambientais, da nossa relação com o meio ambiente e os animais, problematizando os usos que fazemos dos espaços do nosso mundo.

Finalizamos com a construção de um telejornal sobre as formigas, em que as crianças relatam e apresentam suas aprendizagens ao longo do projeto. Com as famílias, por exemplo, aprendemos e descobrimos que existem algumas espécies de formigas que pulam. Descobrimos que existem muitas espécies de formigas, e que algumas são marrons, pretas e vermelhinhas. Descobrimos também o que as crianças denominaram de “trajetório” do nascimento das formigas, em que aprendemos que elas nascem de ovos que são colocados pela formiga-rainha no formigueiro, depois viram pupa, larva e só depois viram formiguinhas.

No desenvolvimento do telejornal, que foi proposto por mim enquanto docente, pesquisamos o que precisávamos para a gravação. Elaboramos um roteiro, definimos os repórteres, elaboramos também a propaganda para os intervalos.

Sintetizando, resalto o quanto podemos aprender sobre o valor das minúcias que encantam e direcionam as curiosidades das crianças sobre as muitas coisas do mundo, a partir do momento em que aprendemos uma Pedagogia da Escuta, construindo um currículo narrativo, de vida, ao invés de um currículo prescritivo ou pautado em datas comemorativas. As situações de experiência com as crianças ocorreram a partir da ideia de um currículo aberto ao cotidiano e pensando a escola de Educação Infantil como um espaço de encontro, com base nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e numa perspectiva que entende e trabalha as múltiplas linguagens.

Como considerações finais e as reflexões decorrentes dessa experiência com as crianças, destaco então a possibilidade da construção dos projetos como uma proposta de pesquisa pensada e planejada com as crianças. Ou seja, não se trata do professor ou da professora definir, previamente e sozinho, qual a temática a ser abordada no trabalho com as crianças. Mas trata-se sim de propor-se a estar disponível para os encontros das crianças com o mundo, perceber seus interesses, suas interrogações, suas hipóteses. Além disso, aponto também como a direção da escola se envolveu em nosso projeto, nos trazendo novas problemáticas para o nosso projeto.

Por exemplo, quando as crianças perguntam “as formigas pulam?”, eu poderia ter logo respondido que as formigas não pulam, afinal todas as formigas que eu conheço não pulam. Mas esse questionamento foi tratado como importante na construção dos conhecimentos das crianças, assim como todos os outros. E, no fim, descobrimos que existem algumas espécies de formigas que pulam. Assim, aprendemos com as crianças a duvidar do óbvio, das nossas certezas.

Certamente, Manoel de Barros acompanhou esta proposta com as crianças, pois dizia que era um apanhador de desperdícios. Apanhar desperdícios é colocar grau de importância em tudo aquilo que os outros consideram banal: o tempo, a brincadeira, a invenção e a imaginação.

Acredita-se no desenvolvimento de uma proposta com a participação ativa das crianças, valorizando os direitos de aprendizagem e sua competência na descoberta do mundo, produzindo uma prática compartilhada. A noção de pertencimento perpassa todos os sentidos, é algo que se passa no corpo, ou seja, um sujeito-pessoa-corpo situado historicamente e socialmente, que se coloca disponível e aberto às conexões possíveis com o mundo na sua totalidade.

Assim, a cada novo grupo de crianças e a cada novo ano, novos projetos de pesquisa são possíveis. A partir do encontro com as interrogações das crianças, proponho um trabalho a partir de múltiplas linguagens, tentando cercar o objeto da pesquisa, mas também propiciando ampliar o conhecimento de mundo das crianças. Aprender que podemos nos comunicar através de um desenho, letras ou de uma gravação em vídeo usando a linguagem oral.

Penso que se trata sobretudo de apostar na competência e na capacidade das crianças. Por isso, ao longo das referências cito outros documentos e textos que produzem cotidianamente minha prática com as crianças.



Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília (DF): MEC/SEB, 2009

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil** – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Evandra Nissola Giachelin¹

É principalmente durante a infância, que os hábitos que vamos carregar para toda a nossa vida são adquiridos. A família e a escola são dois importantes ambientes, que oportunizam a apropriação destes hábitos. Este estudo se contextualiza na escola, no entorno da Educação Infantil, acreditando que este cenário é propício para a reflexão sobre valores, condutas e estilos de vida. Tem seu enfoque voltado para a alimentação saudável. A sequência didática escolhida foi aplicada a 22 alunos de Educação Infantil de uma escola municipal de Flores da Cunha. As atividades selecionadas foram aplicadas de forma lúdica e relacionadas à temática em questão. O lúdico está em destaque como uma das melhores vias de aprendizagens na infância. Este estudo encontra seu significado na experiência da pesquisadora como docente de Educação Infantil e nas reflexões e nos estudos realizados no curso de Mestrado em Educação.

A escola observou que os alunos não vinham apresentando bons hábitos alimentares, durante os lanches escolares realizados no refeitório da escola, como também não eram saudáveis os lanches trazidos pelas crianças de casa. Em uma reunião, os pais comentaram sobre o assunto e se mostraram igualmente preocupados com a alimentação das crianças.

Objetivo geral: expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivenciais, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fatos, desenhos e outras formas de expressão.

Objetivos específicos: incentivar a alimentação saudável através da vivência de atividades diversificadas e lúdicas; experimentar alimentos variados e coloridos; diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis; oportunizar a expressão plástica, corporal e oral das crianças através do desenho, do canto, da dança e das rodas de conversa, e reconhecer as principais doenças provenientes da alimentação não saudável.

Este estudo tem como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018), quando enfatiza como principais

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul.

objetivos para este período educacional o interagir e o brincar; a Lei n. 13.666/2018, que inclui a educação alimentar nos currículos escolares; Vigotski (1984) quando defende que, por meio do brincar, origina-se na criança a zona de desenvolvimento proximal, que se define por funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e que se apresenta como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ainda para Vigotski (1984), é por meio do lúdico que a criança é capaz de reproduzir situações vividas em seu cotidiano, através da imaginação e do faz-de-conta. Este estudo conta ainda com os dados da Organização Mundial da Saúde, que indica um considerável aumento da obesidade no Brasil, que já é considerado um dos principais problemas de saúde pública mundial. Ainda podemos destacar que as interações e as brincadeiras fazem parte dos eixos estruturais da Educação Infantil e são elas que asseguram às crianças os direitos de aprendizagem. Levando isso em consideração é que a Base Nacional Comum da Educação Infantil (2018) foi estruturada. É oportuno destacar um dos objetivos que pertencem à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018), que também sustentam este estudo: As crianças devem ser capazes de expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fatos, desenhos e outras formas de expressão.

A partir dos estudos teóricos e dos dados apresentados, foi desenvolvida uma sequência didática com atividades lúdicas e adequadas para as crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Flores da Cunha, com idades entre 4 e 5 anos, tendo como principal tema a alimentação saudável. Esta sequência didática faz parte de um Projeto Escolar criado e desenvolvido pela escola municipal, do qual participaram outras turmas da escola. O tempo previsto para a realização desta sequência é de duas semanas.

Cronograma de atividades:

Aula 1:

A professora organiza uma caixa fechada com frutas, legumes e verduras de plástico. Esta caixa serve como incentivo-surpresa para o início das atividades. Inicia a aula mostrando a caixa e solicitando que os alunos adivinhem o que tem dentro, dando pistas.



Em seguida o conteúdo da caixa é apresentado para as crianças que são convidadas para falarem sobre os alimentos que estavam nela.

Leitura da história: “Não gosto de salada”.

Desenho da história.

Aula 2:

A professora orienta e incentiva os alunos a realizarem uma pesquisa em jornais, livros, revistas... para selecionarem figuras de alimentos. As figuras pesquisadas são recortadas pelos alunos e coladas, com a respectiva escrita dos nomes dos alimentos, feita pela professora, em um painel diferenciando comidas saudáveis das não saudáveis.

Aula 3:

A professora, juntamente com a direção da escola organiza uma palestra com a nutricionista da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

Construção de um prato saudável. A professora oferece um prato grande de plástico para cada criança com desenhos de alimentos: arroz, feijão, ovo, saladas e carne.

Aula 4:

As crianças assistem ao clip da música: SOPA do grupo Palavra Cantada.

Atividades de recorte e colagem com a letra da música

Aula 5:

A professora organiza uma apresentação com a música SOPA, do grupo Palavra Cantada.

Os alunos assistem ao clip da música e são convidados a cantarem e realizarem a marcação do ritmo com colheres.

Acontece uma apresentação da música para todas as turmas da escola.

Avaliação: As atividades serão consideradas satisfatórias se forem observadas mudanças nos hábitos alimentares das crianças na escola, como também em casa, através do relato dos pais, de familiares e das próprias crianças.

Resultados parciais: Duas semanas após a aplicação da sequência didática foi realizada uma reunião de pais, para avaliar os resultados. As famílias perceberam uma significativa mudança nos hábitos alimentares de seus filhos, que inclusive ressaltaram que eram repreendidos por seus filhos, ao serem flagrados comendo alguma guloseima, ou alimento não saudável.

Também após estas duas semanas, os alunos foram observados novamente no refeitório, durante a realização do lanche, onde puderam ser observadas mudanças na forma de as crianças se alimentarem como também na escolha dos alimentos consumidos.

Ainda tendo em vista a comparação dos hábitos alimentares dos alunos, antes e depois da sequência didática, notou-se que os alunos assimilaram alguns hábitos alimentares saudáveis tanto na escola quanto na família. As famílias passaram a se preocupar mais com a alimentação de seus filhos, valorizando produtos saudáveis e caseiros, dando preferência aos industrializados.

Através da realização deste estudo, pode-se perceber que a escola pode, ao detectar que um problema está interferindo na vida de seus alunos e de suas famílias, ajudar na busca da solução. Neste contexto, através de uma sequência didática, presente em um Projeto Escolar envolvido com alimentação saudável, foi possível conscientizar os alunos e suas famílias em relação aos hábitos alimentares. Assim se estabelece que as atividades contextualizadas se tornam uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem e seu uso, neste trabalho, facilitou a aproximação do objetivo com a concretização das aprendizagens desejadas. E, finalmente, os conhecimentos construídos e as experiências vividas podem ser compartilhados com a comunidade acadêmica e escolar, com a intenção de que sejam inspiradoras para novos projetos de aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.666/18**. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Disponível em: www.saude.org.br. Acesso em: 11 ago. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



RODAS DE CONVERSA: QUALIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS INFANTIS EM PORTO ALEGRE

Fernanda Maya Guimarães¹
Gisele Rodrigues Soares²

227

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre vem realizando sistematicamente a proposta de Rodas de Conversa desde 2018, com diversos segmentos da comunidade escolar, iniciando uma metodologia enquanto espaço de escuta e diálogo, para que possamos cooperativamente pensar estratégias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem na educação básica municipal. Em 2019, a Educação Infantil da cidade vem se reunindo mensalmente com essa proposta, através de Rodas de Conversa com as Coordenações Pedagógicas das escolas infantis da rede pública municipal e comunitárias, com relação público-privada com essa Secretaria, visando a qualificação da Educação Infantil na prática enquanto repensa e constrói coletivamente o currículo para esta etapa, no ano de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos municípios do país.

A Educação Infantil pública no município de Porto Alegre, hoje, é ofertada em 42 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem a 5.090 crianças, em 215 Escolas Comunitárias de Educação Infantil (ECEI), que atendem a 20.337 crianças e mais 35 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) que atendem a 2.741 crianças na faixa etária da pré-escola. Nas EMEIs existem professoras com habilitação ou especialização para trabalhar com a Educação Infantil, que atuam no cargo de coordenadoras pedagógicas, exercendo diferentes cargas horárias nessa função, dependendo do número de alunos na escola e que foram convidadas pelas equipes diretivas conforme alinhamento e capacitação para atuarem nesse cargo. Nas ECEIs, as coordenações pedagógicas atuam em uma carga horária de 40 horas semanais, sendo a principal referência pedagógica para esta Secretaria. A habilitação mínima exigida é o curso Normal – Magistério, e

¹ Coordenadora adjunta da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Pedagoga pela PUC-RS e Especialista em Estudos Culturais e Currículo da Educação Básica pela UFRGS. *E-mail:* fernanda-mguimaraes@educar.poa.br

² Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Pedagoga. Especialista em Docência na Educação Infantil e mestranda em Educação pela UFRGS. *E-mail:* gisele-rsoares@educar.poa.br



existe uma grande rotatividade nessas escolas nesta função, o que dificulta o acompanhamento e a orientação pedagógica, tanto da secretaria como com o grupo de educadoras, já que, em alguns casos, notamos muitas dificuldades e maior demanda nas questões de propostas pedagógicas oferecidas neste público. Periodicamente, acolhemos esse grupo de coordenações pedagógicas novas na Rede, para orientar o trabalho que deve ser realizado, em uma reunião pontual para explicar e entregar as legislações normativas e curriculares da Educação Infantil. Nas EMEFs existem os supervisores pedagógicos, também professores habilitados em Supervisão Escolar, que em muitas escolas, são responsáveis por acompanhar o trabalho dos professores da pré-escola e também de algumas turmas do Ensino Fundamental, não estando portanto dedicado exclusivamente para acompanhar esta Etapa, sendo possível notar que as demandas da Educação Infantil nem sempre são tratadas prioritariamente nessas escolas, principalmente no que se refere ao acompanhamento das propostas pedagógicas realizadas, com a preocupação de estarem de fato alinhadas com o currículo defendido para a faixa etária pré-escolar.

Nosso objetivo é investir na capacitação desses coordenadores e supervisores pedagógicos que serão multiplicadores das concepções de Educação Infantil da Rede nas suas escolas, oferecendo um material de apoio para a realização de suas formações locais. Nossas orientações pedagógicas corroboram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e com a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de outros materiais disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC-BRASIL, 2012). Como referência municipal utilizamos a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre n. 015/2014, que fixa as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre e o Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (POA/SMED, 2016). Teoricamente utilizamos abordagens e conceitos de inspirações da Educação Infantil italiana, e sobre o protagonismo infantil, experiência, projetos, espaço propositor, registros, planejamento e avaliação, organização de tempos e espaços, materiais não estruturados e currículo para a escola da infância (SALLES; FARIA, 2012; LARROSA, 2002, 2013; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FOCHI, 2015, 2016; ROSSET *et al.*, 2017;



HOFFMANN, 2012; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015; SILVA, 2017; OSTETTO, 2017; FREIRE, 1983; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; FINCO; BARBOSA; GOULART (org.), 2015; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015; FORTUNATI, 2016; RAPOPORT *et al.*, 2014).

Nossas Rodas de Conversa seguem uma metodologia, que inicia com um acolhimento, oferecendo uma ampliação de repertório e/ou vivências de uma prática pedagógica; estudos pedagógicos, sempre com alguma temática formativa, utilizando material de apoio que é enviado posteriormente para as coordenações pedagógicas; espaço de escuta e discussão coletiva sobre o tema; pequenos grupos de trabalho com o objetivo de produção e escrita de forma a sistematizar a temática; encerramento com apresentações ou alguma mostra artístico-cultural, através de vídeos, poesias ou músicas.

No mês de março, os estudos pedagógicos abordaram as temáticas dos “Direitos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular e a Formação Continuada”. Neste encontro orientamos sobre a escrita do Plano de Formação Continuada, salientando a importância da organização desses momentos de estudos pedagógicos que acontecem bimestralmente em todas as escolas infantis da cidade. Também introduzimos a temática da Base Nacional Comum Curricular, e refletimos sobre os direitos de aprendizagem a partir de fotografias de cenas do cotidiano coletadas em *sites* e livros, entendendo de que forma eles podem ser garantidos e estarem contemplados em diversos momentos da rotina das crianças.

Em abril, a Roda de Conversas sobre “os campos de experiência na prática”, recebeu as coordenações pedagógicas com algumas vivências sensoriais, com o objetivo de introduzir o conceito de experiência para entender de que forma os Campos podem estar articulados nos planejamentos e registros na escola. Neste encontro, as escolas trouxeram fotos de cenas dos seus cotidianos e as utilizaram para escrever em pequenos grupos narrativas, descrevendo aquela cena e refletindo sobre ela, de acordo com os Campos de Experiência.

No mês de maio, a temática de “Planejamento, registros e avaliação: documentando o cotidiano das escolas infantis”, recebeu as coordenações em uma sala onde as fotos e as narrativas trazidas e produzidas por eles no mês de abril foram agrupadas e organizadas com um olhar estético e temático pela nossa equipe, em forma de exposição, ampliando repertórios e visibilizando as práticas



pedagógicas que são realizadas e fortalecendo a identidade das escolas infantis enquanto Rede. No final deste encontro, os pequenos grupos foram desafiados a construir coletivamente modelos de instrumentos de planejamento, de registro e de avaliação, conforme conceitos abordados durante a Roda e realidade das escolas, a fim de qualificar os instrumentos que já são utilizados.

Já no mês de junho, a temática “Práticas docentes: dos bebês às crianças pequenas” buscou entender as diferenças dessas práticas conforme a faixa etária das crianças e os objetivos de aprendizagem de cada grupo, respeitando suas especificidades e garantindo as práticas de cuidar e de educar em toda a Etapa, bem como os eixos norteadores da brincadeira e das interações. Como sugestão, apresentamos a proposta de espaço propositor e recebemos as coordenações com um exemplo desse espaço, a partir de elementos naturais, convidando-as para vivenciarem e interagirem, refletindo sobre outras formas de mediação docente. No final do encontro, convidamos que, em pequenos grupos, as coordenações se propusessem a planejar e desenhar uma proposta de espaços propositores com diferentes faixas etárias, que deveriam ser aplicados nas escolas e enviados para a nossa equipe.

Em julho, não tivemos encontro presencial, devido ao período ser de entrega de avaliações e de recesso escolar nas escolas, contabilizando apenas como a entrega desses registros solicitados em junho. Em todas as Rodas de Conversas organizamos uma proposta semelhante a que pode vir a ser realizadas nas escolas pelas coordenações pedagógicas, enquanto inspiração e sugestão, bem como enviamos os materiais produzidos e construídos no coletivo.

No segundo semestre de 2019, vamos permanecer realizando esta dinâmica mensalmente, além de outras estratégias formativas realizadas por esta Secretaria, concomitante com a escrita do Currículo Municipal de Porto Alegre. Estão previstas as temáticas de “Transições e Acolhimento” em agosto, “O protagonismo infantil no cotidiano”, em setembro; “Nós: a criança, a família e a escola”, em outubro e “Brincar em contexto: letramento e literatura”, em novembro.

Ao longo deste primeiro semestre tivemos a presença de 92% das coordenações pedagógicas das 42 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 85% de presença das coordenações pedagógicas das 215 Escolas Comunitárias de Educação Infantil e 54% de presença das supervisões



pedagógicas das 35 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), onde há turmas de pré-escola. Para o segundo semestre já estamos repensando estratégias para ampliar essa participação.

Observamos que a maioria das Coordenações Pedagógicas também optaram por trabalhar as temáticas do Currículo e do Planejamento, Registros e Avaliação nas suas Formações das escolas, através do envio dos seus Planos de Formação Continuada (PFC), entendendo a relevância destes temas e se interessando por multiplicar as discussões e os materiais produzidos nas nossas Rodas de Conversa. Muitas dessas coordenações nos procuravam antes dos encontros para ajudá-las a pensar em como articular e inserir os conceitos da Base Nacional Comum Curricular na prática e nos planejamentos das escolas, e a maior dificuldade era a compreensão de que “não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento” (FOCHI, 2015), mas sim repensar as práticas de modo a tornar as experiências das crianças mais significativas, de modos contextualizados e que respeitem o tempo, os saberes e as necessidades da infância. Esses encontros sistemáticos também oportunizaram uma maior aproximação desta Secretaria com as escolas, além de proporcionar que as próprias possam compartilhar suas experiências, dando uma maior visibilidade e valorização do trabalho realizado e estabelecendo uma rede de parcerias. Ao longo do primeiro semestre, durante visitas da equipe da Secretaria em escolas ou em reuniões individuais, tivemos retornos positivos das equipes diretivas de práticas mais qualificadas e significativas, a partir da realização desses encontros, quando as coordenações pedagógicas têm conseguido melhor acompanhar e orientar o trabalho pedagógico dos profissionais. Além disso, considerando as diferenças e especificidades de cada um desses espaços que oferecem a Educação Infantil no município, podemos criar uma identidade enquanto Rede, unificando nossos discursos e concepções pedagógicas, na defesa de uma educação pública de qualidade.

Referências

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Resolução 015, de 2014**. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: CME, 2014.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; GOULART, A. L. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2016.

FOCHI, P. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

OSTETTO, L. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PORTO ALEGRE. **Documento orientador da Educação Infantil da rede municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2016.

RAPOPORT, A. *et al.*. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ROSSET, J. M. *et al.* **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

ROSSET, J. M. *et al.* **Práticas comentadas para inspirar**: formação de professor da educação infantil. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SALLES, F.; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

AUTO/ECO/CO/TRANS/FORMAÇÃO: A BIOANTROPOÉTICA NO ESPAÇO ESCOLAR E PRÁTICAS DE AUTOCONHECIMENTO COM CRIANÇAS E ADULTOS(AS)

Fernanda Silva do Nascimento¹

A educação se envolve e se reconstrói frente aos dinamismos sociais, políticos, econômicos culturais e psicológicos. Paradigmas são “superados”, retomados e revisitados e a escolarização é atravessada por diferentes pensamentos e concepções ao longo da História. Aqui, se defende a compreensão de uma escola como “organismo vivo”, a fim de uma educação integral, contextualizada, significativa, criativa e potente. Dessa maneira, se faz necessário pensar as crianças e adultos em potencial, em convivência e de infinitas possibilidades. Por isso, pensá-la além da lógica neoliberalista, fragmentada, descontextualizada e bancária “se autoconhecer” torna um ato revolucionário, uma possibilidade de brincar e aprender. Assim, surgiram os seguintes questionamentos: Qual a importância do autoconhecimento no espaço escolar? De que forma trabalhar com as crianças a identificação e diálogo sobre suas emoções e sentimentos? Quais os desafios e efeitos das práticas de autoconhecimento? Entre tantos os assuntos que abarcam o processo de escolarização, o olhar para as crianças e docentes e as práticas de autoconhecimento fundamentam a necessidade de valor, espaço e tempo de ressignificação e atuação de quem realmente somos e estamos. Um convite para pensar na escuta sensível do brincar, do aprender, do viver, a fim de traçar uma escola e uma educação levando em conta as multiplicidades, itinerâncias e singularidades. Faz-se necessário conceber a unidade complexa do ser humano, considerando como base referencial “o ser aprendiz orgânico cósmico” (ANGELIM, 2010), “ou seja, uma espécie humana sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício de interação com o outro ou os outros no ambiente permanente de ligação cósmica do eterno agora!” (RODRIGUES; ANGELIM, 2010, p. 92); abordar a “matéria física e do espírito do qual somos constituídos [...] sem restringir a um substrato puramente bioanatômico”.

¹ Mestranda em Educação (PUC/RS, PROMOT). Grupo de Pesquisa em Processos Motivacionais – PUC/RS, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – PUC/RS, Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) – UnB. *E-mail*: fesdonascimento@gmail.com

(MORIN, 2001, p. 47). Para isso, se “[...] exige uma educação voltada para o autoconhecimento (aprender a ser), para a convivência (*aprender a conviver*), para a construção do conhecimento (*aprender a aprender*) e para a tomada de decisões (*aprender a comprometer-se*). (MORIN, 2003 *apud* CURY, 2012). O presente estudo, experiência e relato pretendeu explorar práticas de autoconhecimento no ambiente escolar, a fim de apresentá-las como estratégias e possibilidades de auto/eco/co/trans/formação das crianças e adultos/as envolvidos/as, evidenciando seus efeitos e desafios. Considerada uma pesquisa participante, foram elaboradas e oferecidas vivências que propiciassem a expansão da consciência, uma convivência reflexiva, amorosa e solidária, além de maior identificação de nossos sentimentos e emoções, desejos, dificuldades, potencialidades e prática de uma escuta sensível. A experiência como educadora em uma escola privada de Porto Alegre, permitiu o acompanhamento de crianças de 2-3 anos e 5-7 anos de idade entre 2014-2018. As atividades de autoconhecimento foram inspiradas nos pilares do projeto pedagógico da escola e nas concepções da “Biologia do Amor” de Maturana (1998) e na “Bioantropoética” de Morin (2001; 2003). Afinal, segundo Maturana, “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”, é necessário olhar para si e honrar sua história, perceber seu corpo no tempo e no espaço considerando que “[...] toda história individual humana é sempre uma *epigênese* na convivência humana” (MATURANA, 1998). As contribuições de Morin alimentam o pensamento do compromisso ético com a vida, com a identidade cósmica, já que tudo está interligado à solidariedade é fundamental para superar a crise planetária diante das incertezas. As atividades surgiram de diferentes matrizes, sendo elas de estudos contemporâneos e rituais ancestrais. Dessa forma, crianças e adultos(as) colocaram em ação vivências de diferentes formatos e em diversos momentos, conforme a necessidade dos grupos, entre elas: de meditação, cantos indígenas, danças circulares, uso de centros de roda com elementos naturais, rodas de conversas, rituais de conselhos, uso de cartas, psicodrama, regras de convivência, dados dos sentimentos, mandalas, etc. como estratégia de autoconhecimento e resolução de conflitos. Diariamente os encontros com as crianças se iniciavam com uma dessas práticas (harmonizações), ao qual buscávamos nos conectar, nos reconhecer, nos olhar em círculo e propor

nossos desejos para o dia. No fim dele, também havia um momento de finalização do encontro (relaxamento). Além disso, as práticas aconteciam quando o grupo achava necessário, diante de conflitos ou inspirações. Como educadora, buscava um diálogo profundo comigo mesma e oferecendo a cada uma das crianças esse contato, para então irmos ao encontro uns dos outros. A diversidade era pensada em cada proposta, assim como a comunicação incentivada era a “não violenta”, ressaltando a importância de expressar seus desgostos e contentamentos. Buscávamos de maneira respeitosa ouvir a todos e todas, assim, combinávamos sobre os momentos de escuta e verbalização, algumas vezes utilizando o “bastão da fala”. Ademais, as “assembleias, rituais de conselhos e combinações”, tal como autoavaliação, psicodrama, dados dos sentimentos, desenhos e escrita contribuíram na resolução de conflitos, no aumento da expressão e segurança de diferentes crianças. Foi possível observar a autonomia cada vez maior das crianças diante de *dificuldades* e na resolução dos problemas, ao qual buscavam estratégias incentivadas na escola, desde uma conversa a abraçar uma árvore, uma respiração dirigida, etc. Foi possível reflexões profundas, principalmente nas questões com os mais velhos envolvendo *bullying* e autoestima das crianças e, sobretudo nas disputas de brinquedos, nomeação dos sentimentos e emoções das crianças menores. Diante da recusa de participação era respeitado o posicionamento, lembrando que o silêncio também era uma resposta a ser acolhida. Além das mudanças de comportamento, tais práticas se mostraram introduzidas no ambiente familiar, se tornando algo intrínseco e incorporado no dia a dia de cada um(a). Ademais, foi possível praticá-las em diferentes espaços, condições e utilizando diversos materiais. A presença era necessária e as distrações ou dificuldades de concentração fizeram parte, assim como a não vontade em fazê-las como dito anteriormente. Algumas vezes, se tornou um desafio por mobilizar outras crianças que gostariam de fazer parte da imersão com foco e atenção. Portanto, sob o viés do pensamento complexo e da educação sistêmica/integral os elementos abordados e observados permitiram diferentes apontamentos e reflexões acerca da prática: seus desafios e potencialidades. Destacou-se a compreensão do “ser humano” como natureza e da necessidade de compreender sua “natureza humana”, da tríade: indivíduo-espécie-sociedade. Conforme, Morin (2001), “o sujeito humano é complexo por natureza e por

definição”. Considerei importante essa pequena partilha, ao qual constitui uma narrativa que fez parte da minha vida e de tantas outras famílias, a partir do exercício diário de ser e estar neste planeta, trazendo para os estudos a importância da ênfase das emoções, sentimentos e autoconhecimento das crianças e dos docentes que atuam com elas. Foi possível observar algumas propostas já acontecendo na região, olhando de fato para este âmbito com base na bioantropoética, na educação como um processo de convivência, de reciprocidade: “O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro”. (MATURANA, 1998). Continuo desafiando a ética da vida e a potência dos processos de convivências nas formações continuadas e nos diferentes ambientes educacionais. Afinal, quem são os(as) adultos(as) que acompanham as crianças nos espaços escolares? Como eles estão? Como conhecem sua própria criança e infância e como isso reflete em seu fazer? “A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela.” (MATURANA, 1998).

Referências

CURY, L. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. **Revista Eca**, ano XVI, n. 1, jan./jun. 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA RAÚL, D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, M. A. M.; ANGELIM, M. L. P. Evoluindo e gerando conhecimento. *In*: RODRIGUES, M. A. M.; ANGELIM, M. L. P. **Educação Superior a Distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)**. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pelacatedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-detrabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>. Acesso em: dez. 2012.

PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR PARA O PROTAGONISMO INFANTIL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela de Biazzzi Avila Vieira¹

O presente trabalho se propôs a observar as práticas pedagógicas que potencializem o protagonismo infantil dentro do espaço educativo. Ao analisar o contexto de uma sala de aula da Educação Infantil, no Município de Rio Grande, RS, procurou-se momentos que demonstrassem o protagonismo infantil em sua essência e as práticas pedagógicas que possibilitavam ações autônomas das crianças. Este relato busca dar voz a um dos aspectos percebidos nessa pesquisa, e irá explicitar somente as práticas pedagógicas observadas que se compreende como potencializadora de protagonismo infantil.

É sabido que, no Brasil, as instituições de ensino surgiram com um caráter assistencialista, unicamente com a finalidade de auxiliar mães que tinham que trabalhar. Porém, com a Constituição de 1988, a educação em creches e pré-escola é assegurada como dever do Estado com a educação, demonstrando o reconhecimento desta para o desenvolvimento das crianças, o que se corrobora o ECA de 1990. Desde então, a escola passa por um processo de estudo e revisão das práticas educativas que perpassam a infância. Atualmente a criança é entendida como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”. (CORSARO, 2011, p. 15). Por conta dessa compreensão, entende-se que podem ser protagonistas da sua aprendizagem.

A Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como o documento que suleia o trabalho das escolas de Educação Infantil, aponta e define as concepções pedagógicas, curriculares, noções de organização de espaços e outros devidamente elencados no mencionado documento. Para tanto, os DCNEI trazem uma concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva[...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade,

¹ Pedagoga, Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Mestranda em Educação Ambiental (FURG). Pós-Graduada em Gestão Educacional, PECEGE-USP. E-mail: gabrielabiazzi@hotmail.com

produzindo cultura”. (BRASIL, 2010). Sugerindo assim que a criança tem sim potencial para ser protagonista do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem e, com tal objetivo, é necessário redimensionar a ideia da Educação Infantil, repensando o currículo e as maneiras de organizar a prática pedagógica e o próprio espaço.

A presente pesquisa tem seu fundamento teórico-metodológico baseado na teoria pedagógica de Loris Malaguzzi, que valoriza o pensamento das crianças e as linguagens utilizadas por elas. Dita metodologia parte do princípio de que os relacionamentos e a aprendizagem andam juntos dentro do processo educativo, que por meio de estímulos dos professores; as expectativas e habilidades das crianças fazem o processo educacional acontecer. Malaguzzi, em entrevista com Gandini para a escrita do livro *As cem linguagens da criança*, nos apresenta a ideia de escola para crianças pequenas como um “organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”. (p. 72). Evidencia a ideia de que escola é como um ambiente onde se busca potencializar todos os aspectos da vida, não somente o intelecto em detrimento do emocional ou criativo, mas sim a totalidade do ser, como um “organismo vivo integral”, valorizando a aprendizagem que se dá nas relações. A escola pode ser um potencializador da autonomia das crianças, se as práticas pedagógicas forem condizentes com o entendimento de que a criança é protagonista na sua aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em um escola do Município de Rio Grande, tendo sido escolhida a metodologia qualitativa que, conforme Minayo (2008), tal método contempla os estudos dos “produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 57), considerada adequada a temática que se buscava investigar. A coleta de dados deu-se através da observação participante, que consiste em coleta e análise de dados aliado a uma integração do pesquisador com o grupo pesquisado, tendo sido analisadas as práticas da professora no contexto da escola de Educação Infantil. Para a formação do *corpus* de pesquisa, foram realizadas anotações em diário de campo e logo analisadas tais anotações com auxílio da análise textual discursiva, que, segundo Moraes e Galliazi (2006), “tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados” (p. 118).

Conforme já exposto, a formação do corpus da pesquisa se deu através das anotações do diário de campo, cujas análises emergiram algumas categorias, neste texto irei apresentar somente sobre prática docente. A partir disto, irei discorrer sobre a referida categoria abaixo.

A) Prática docente:

Sabe-se que a criança é um ser de direitos e cabe ao(a) professor(a) proporcionar situações nas quais a criança possa se desenvolver integralmente no ambiente da Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, muitos foram os momentos nos quais se pode observar a prática da professora e o entendimento da mesma sobre a criança. Momentos estes que reforçam a ideia de que uma metodologia que respeite a criança em sua integralidade é possível. Quando entendemos as crianças como seres capazes de criar cultura, de modificar uma cultura, que interagem no mundo adulto e infantil se faz necessário abordar metodologias que respeite suas vozes, experiências, vivências e olhares.

A turma pesquisada era regida por uma professora cuja experiência docente era diversificada, trabalhou em escolas com diferentes metodologias, o que oportunizou a compreensão de diversas vertentes e escolher aquela que julgava mais pertinente para o desenvolvimento integral das crianças. Uma das práticas observadas foi a de uma pedagogia da escuta que se encontra nas palavras de Filippini. (1990 *apud* GANDINI, 1995). “O papel do adulto é o de acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem.” (p. 160). Assim, reforçada pelas palavras do autor, essa prática demonstra o entendimento de que não é necessário que o professor seja o detentor da fala em sala, para que o aprendizado aconteça. A criança, quando vista como protagonista do seu processo deve ter sua voz respeitada e ouvida, prática esta que a professora da turma pesquisada apresenta em diferentes momentos, como apresentada neste trecho do Diário de campo. “Nas rodas de conversas que tiveram [...] percebo que a professora mais escuta do que fala[...]. Em todas as vezes ela questiona e instiga eles a pensarem e através de questionamentos faz a roda ficar cheia de vida com as falas deles.” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/7/2016).

Durante as observações, diversos foram os momentos nos quais percebi essa prática: a professora age como ouvinte, fala quando solicitada e apresenta sempre

uma escuta atenta ao que as crianças falam. Esta prática se apresenta muito oportuna, pois, a partir do momento em que entende-se as crianças como protagonistas de seu desenvolvimento, compreende-se o que elas trazem de suas vivências em suas falas como cultura, e como produção de conhecimento e por isso deve ser valorizada. A escuta tem papel primordial no desenvolvimento de metodologias que se proponham a autonomia infantil. O processo de escuta deve ir além de um simples escutar, a escuta deve ser atenta e ainda deve-se prestar atenção a todos os aspectos da criança. Tudo o que é dito e não dito, os olhares, os gestos o tom de voz.

Importante é trazer um aspecto do ambiente da escola onde foi realizada a pesquisa, pois este entra em perfeita consonância com a metodologia principal na qual este trabalho está embasado. De acordo com a citação abaixo de Gandini (1995), “cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando umas das poucas ideias práticas de piaget. Sua ideia era a de permitir que as criança estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois espaços de muitas formas”. (p. 73). Neste trecho da entrevista de Loris Malaguzzi com Gandini para a escrita do livro *As cem linguagens da criança*, está expresso o ambiente das salas no qual as crianças faziam as principais atividades. Não coincidentemente, a escola onde foi realizada a pesquisa apresenta, igualmente, uma sala de aula com dois ambientes separados, justamente para dar a criança esse sentimento de autonomia, onde está poderá agir sem os pudores que às vezes são impostos pela presença de um adulto. Acredito que estes espaços trazem uma concepção de infância, de criança onde está deve ser vista como parte desse “organismo vivo” (1995) que é a escola. E para além disso, o ambiente também educa e este deve desafiar as crianças para assim auxiliar em seu protagonismo.

Ainda, tratando de prática docente julga-se relevante a exploração de diferentes linguagens dentro da Educação Infantil. E estas linguagens devem ser trabalhadas em sua totalidade, em conjunto ou não. No trecho abaixo trago um momento em que a professora da turma pesquisada se utiliza de diferentes linguagens em uma atividade de sala; “no momento da atividade a professora deixou uma música rolando, o que tornou a atividade mais gostosa para as crianças, eles cantavam a faziam seu planeta terra” (DIÁRIO DE CAMPO, 8/8/2016), esta atividade fazia parte do projeto ao qual a turma estava realizando

sobre o universo, e haviam começado a trabalhar sobre o Planeta Terra. Foi solicitado que cada um fizesse o seu planeta terra, sem um modelo estipulado. Esta tarefa foi feita ao som de diferentes músicas, o que resultou em uma atividade nitidamente mais prazerosa, o que ficou evidente, pois a turma realizou a atividade cantando. Ainda, noto nessa prática algo muito importante: a não utilização de estereótipos. Por se tratar de uma atividade artística, a docente não denomina algo como certo ou errado. Afinal, no ato criativo não deve existir esta dicotomia, devendo ser estimulada a criação para além do correto ou incorreto, evitando-se a limitação da criatividade e imaginação das crianças. Na prática observada, as crianças foram estimuladas a fazer como quisessem e como gostariam que o seu planeta fosse, sempre tendo como ferramenta principal a própria imaginação e criatividade. Nesta lógica, foi necessário que o professor oferecesse para as crianças experiências com diferentes linguagens, diferentes formas de arte, fugindo de estereótipos, para que assim a criança pudesse tornar visível sua aprendizagem, passando do imaginário para o concreto.

Por fim, pensa-se que o desenvolvimento humano não ocorre somente em locais ou ações isoladas, ele se faz através de trocas, de vivências, em locais diversos. A escola, ao proporcionar que todos os espaços do ambiente escolar possam ser utilizados de maneira criativa e dinâmica, apresenta, ainda de que forma indireta, um currículo oportunizador de autonomia. O entendimento de protagonismo infantil transparece em cada momento e nas mais variadas práticas docentes, demonstrando, ainda, que de forma oculta nas convicções dos educadores, que existe um projeto neste sentido.

Através da apropriação das propostas pedagógicas existentes nas escolas, podemos compreender que tipo de entendimento esta tem sobre a infância, sobre a criança e sobre o desenvolvimento da mesma. Com o andamento deste trabalho, foi possível perceber que a escola onde a pesquisa foi realizada demonstra, indubitavelmente, um olhar humano e carregado de amorosidade sobre as infâncias, sobre as crianças. E com isso cheguei ao resultado esperado: as práticas docentes auxiliam para a promoção da autonomia da criança no contexto da Educação Infantil.

Ao ler sobre a abordagem nas palavras de Malaguzzi à Gandini, entendi que todas as vezes em que há amor nas aulas com as crianças não se está confundindo

nosso papel; lecionar também é amor, também é depositar sentimento, com amorosidade a aprendizagem flui com mais clareza e leveza. Ao entender que estamos nos relacionando com pessoas, entendemos também a riqueza das relações e que como resultado desses relacionamentos surgem as aprendizagens. É como uma “educação baseada no relacionamento, facilitando conflitos produtivos”. (MALAGUZZI *apud* GANDINI 1995, p. 79). Dessa forma, com esse estudo pode-se entender a importância de se ter um olhar e escuta atenta às crianças na Educação Infantil, pois eles estão produzindo conhecimento a cada momento e ao propiciar situações onde estes possam demonstrar seu protagonismo, colabora-se para seu desenvolvimento pleno.

Entendendo que uma escola dificilmente será igual a outra, que Reggio Emilia é uma referência mundial e deve ser seguida, porém seguida com o entendimento de que os ambientes, os tempos, os contextos, as pessoas envolvidas são diferentes. Por isso devemos pensar em como adaptá-la à nossa realidade, colocando assim, em prática, o que ela tem de melhor.

Com o decorrer da pesquisa pude entender que como cita Delgado (2013): “A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista” (p. 26), pois nos momentos em que eu estava ali como pesquisadora pude perceber suas interações, reinvenções, situações que por vezes passavam despercebidas aos olhos da professora ou dos outros integrantes da escola, algo que se esclarece pelo simples fato de as rotinas e demandas cotidianas tomarem o tempo que serviria para se ter esse olhar sempre atento. Porém, é importante ponderar que as práticas e metodologias empregadas pela professora e pela própria escola fazem parte de um trabalho de excelência, haja vista os apontamentos realizados nas visitas registradas no diário de campo.

A criança não pode mais ser entendida como um indivíduo incompleto, que necessita de um professor detentor de saberes para “formá-la”. Essa visão é ultrapassada e não deve mais ser reproduzida dentro dos espaços educativos. As crianças são seres completos, que vivem o agora, o presente. E não seres do futuro, que só serão alguém quando crescerem. É necessário criar possibilidades, espaços onde estas possam expressar seus saberes, seus entendimentos sobre os ambientes, sobre as relações; acreditem, as crianças podem sempre nos



surpreender. Todos nós já fomos crianças, já vimos a vida sem tantos pudores, sem tantas amarras (que a sociedade insiste em nos impor). Deixemos as crianças em paz e aprenderemos muito sobre a vida no compartilhamento de saberes com elas.

Referências

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

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

DELGADO, A. M. C. A emergência da sociologia da infância em Portugal. **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**, São Paulo: Editora Segmento, 2013. Edição Especial.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FARIA, A. L. G.; SILVA, A. A. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo: Editora Segmento, 2013. Edição Especial.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PROPOSTAS COLETIVAS DE INTEGRAÇÃO EM DUAS TURMAS MULTIETÁRIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM

Maria Talita Fleig¹
Julia Bolsoni Dolwitsch²

244

As crianças, nas interações e nas brincadeiras, observam, questionam, criam hipóteses, sugerem, buscam soluções, fazem escolhas, exploram, registram suas elaborações, ampliando seu repertório de conhecimentos. Neste relato de experiência, nosso objetivo é compartilhar as propostas coletivas de integração desenvolvidas em duas turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA), no primeiro semestre de 2019, a partir dos interesses e das curiosidades infantis. A Unidade faz parte da Educação Básica, Técnica e Tecnológica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, como espaço formativo, se constitui nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que desenvolve com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, envolvendo a participação de acadêmicos de cursos de graduação e de pós-graduação. Nas atividades docentes desenvolvidas, consideramos as especificidades dos percursos individuais, reconhecendo que as crianças expressam os interesses, as curiosidades e as necessidades de diversas maneiras e com diferentes parceiros no coletivo. Na UEIA, a constituição de duas turmas de berçários, com bebês e crianças bem pequenas, e de cinco turmas multi-idades com crianças bem pequenas e pequenas, caracteriza-se como uma organização curricular flexível e alternativa, possibilitando “desencadear processos de partilha, diálogo, discussão e conflito, [...] oferecendo espaço para a capacidade de auto-organização e autorregulação que as crianças expressam”. (TOGNETTI, 2017, p. 23). Ao conhecer, valorizar e acolher as demandas infantis, construímos um referencial que sustenta os direitos das crianças de participar, conviver, brincar, explorar, expressar, conhecer-se. (BRASIL, 2017). A convivência com os colegas da turma e os encontros de várias turmas nos espaços externos, como pátio, pracinha e jardim da UEIA, aproximam

¹ Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Doutora em Educação. *E-mail:* talitafleig@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Doutora em Educação. *E-mail:* professorajulia2014@gmail.com

e envolvem as crianças por interesses comuns, pelas curiosidades em querer conhecer e explorar o mundo. Para Fortunati (2016), as oportunidades geram novas experiências, com a disponibilidade, o apoio e o acompanhamento docente, que assume o compromisso de dar visibilidade, documentando os processos vividos. Ao ampliar as oportunidades, possibilitamos novas construções de conhecimentos, de modo que as crianças participem e sejam construtoras conjuntas de relacionamentos, encontros e diálogos. Ou seja, construtoras conjuntas de um processo mais amplo, que envolve considerá-las como protagonistas, com potencialidades que nos surpreendem. (MALAGUZZI, 1993). Como professoras das turmas Laranja e Verde dentro do contexto da UEIIA, observamos o interesse das crianças em usar lupas para observar objetos, explorar mapas impressos e digitais, sugerir passeios para conhecer espaços do Campus da UFSM. Com esses registros das demandas comuns entre as duas turmas, buscamos nos momentos de planejamento, construir uma rede de colaboração que viabilizasse as propostas, que são o foco deste relato, desafiando-nos a promover encontros e integração entre as turmas para além dos espaços da UEIIA. Em um encontro no jardim, as crianças das duas turmas encontraram galhos pequenos e folhas de árvores que não conheciam, e com as lupas observaram os sinais, questionando de onde eram as folhas e os galhos. No diálogo com as crianças, surgiram várias hipóteses, de que elas voaram com o vento, que um bichinho as tinha deixado ali. Algumas crianças olharam para cima e perceberam que as árvores do pátio estavam sem folhas, pois já era final do outono, e sugeriram procurar a árvore que havia perdido as folhas e os galhos. Nos dias seguintes, quando nos encontrávamos no pátio, jardim ou pracinha, as crianças faziam buscas à procura de pistas, e a partir dessa curiosidade que marcava nossos momentos compartilhados, organizamos um espaço com material para registros, com papéis, lápis, canetinhas. Algumas crianças decidiram desenhar mapas, lembrando das folhas e galhos das árvores que não conheciam. A primeira proposta coletiva: *Vamos para lá, para o oeste*, foi realizada no início do mês de junho, ocasião em que a Turma Verde fez um convite às crianças da Turma Laranja para participar do passeio. Cabe ressaltar que a ideia do passeio surgiu pelo interesse das crianças da Turma Verde em construir, desenhar e representar mapas, e usar bússolas para a orientação. Dessa maneira, após o almoço, as

crianças das Turmas Verde e Laranja saíram da Unidade sendo guiadas pelos mapas, construídos pelas crianças. Na porta de saída decidimos, junto com as crianças, onde explorar primeiro, orientação leste ou oeste do Campus, tendo a escola como referência. Ao terminarmos de realizar a pergunta, imediatamente uma criança respondeu: *Vamos para lá (indicando com a mão), para o oeste*. E a partir desta decisão construída por meio do diálogo com as crianças, começamos a nossa exploração. Inicialmente percorremos alguns espaços do Campus coletando folhas e pedras. Até encontrarmos um prédio que estava com a porta aberta. Resolvemos entrar e explorar o espaço que tínhamos diante de nós naquele momento. Ao entrarmos, percebemos que havíamos feito uma volta, pois retornamos novamente para perto da escola. Junto com as crianças tomamos a decisão de continuar nosso percurso em direção ao bosque (espaço que recebeu este nome pelas crianças da UEIIA). Ao chegar no bosque as crianças ficaram surpresas com a altura das árvores – passaram a analisar e a comparar o tamanho entre elas. Além disso, se surpreenderam ao encontrar um sinal de X em uma das árvores e, nesse cenário, buscaram chamar os colegas e as professoras apontando no mapa que haviam chegado ao lugar planejado, e manifestaram o desejo de querer escalá-la. No retorno, as crianças registraram suas aventuras e descobertas, bem como os pegas-pegas que trouxemos grudados em nossas roupas. Outro dia nos encontramos novamente no jardim da escola, e as crianças sugeriram realizar outro passeio. Ao perceber o quanto a organização de passeios coletivos para exploração do Campus movimentou as crianças e o quanto elas se envolveram com a produção de mapas, combinamos entre as turmas de realizar um segundo passeio, com a proposta de descobrirmos um lugar no onde pudéssemos escalar árvores, já que as que foram encontradas no primeiro passeio eram muito altas para este fim.

Além da escalada nas árvores, combinamos que poderíamos coletar folhas, galhos e sementes, para fazer comparações com aqueles materiais encontrados no primeiro passeio. Assim, a nossa segunda proposta coletiva foi realizada na manhã ensolarada e quente na segunda quinzena de junho. As crianças estavam muito animadas, organizamos o que era necessário levarmos junto, e, nessa ocasião, a Turma Laranja aguardou a Turma Verde na sala com o mapa do percurso projetado na parede. As crianças já estavam com os seus mapas em mãos e aguardavam com muita expectativa o momento de partirmos para mais uma

aventura – desta vez o percurso seria mais longo se comparado ao primeiro passeio. Depois de passar por prédios, observar os movimentos dos carros e dos ônibus nas ruas, prestar atenção nos outros pedestres e ciclistas que utilizam também a pista multiuso, subir nos bancos que estavam dispostos ao longo da pista, questionar sobre as placas e as esculturas que estavam distribuídas pelo Campus, as crianças encontraram algumas árvores para escalar – local que já havia sido previamente planejado pelas professoras. Além de escalar nas árvores, com e sem auxílio, e superar alguns desafios como equilibrar os pés, o corpo, segurar nos troncos menores para não cair, as crianças puderam brincar nas esculturas e explorar os livros infantis (levados pelas professoras) em meio à natureza. No retorno, as crianças estavam cansadas, mas ao mesmo tempo felizes por ter encontrado um local no Campus que fosse possível escalar árvores, pois o passeio surgiu do interesse e iniciativa delas. Depois do almoço, projetamos as imagens que realizamos ao longo do passeio, e, em cada turma, selecionamos algumas imagens para documentar as experiências vividas. A terceira proposta coletiva: *Onde tem uma ponte?*, aconteceu na manhã de inverno, no início do mês de julho e foi motivado pelo interesse de algumas crianças em conhecer e brincar no gramado embaixo da ponte do Campus da UFSM. A Turma Laranja se mobilizou, confeccionou com o auxílio da professora um convite para as crianças da Turma Verde, comunicando que levariam livros e tecidos para sentar-se e se deitar na grama próxima à ponte para ouvir histórias. As crianças da Turma Verde agradeceram o convite, e responderam confirmando que levariam algumas obras literárias, bolas, cordas e o *tablet* da turma para os registros do passeio. A Turma Laranja acolheu a ideia, e decidiram também levar o *tablet*. As crianças estavam com muitas expectativas para esse passeio, e tiveram a iniciativa de se misturarem para dar as mãos e caminhar. Foram muitas surpresas, encontros e descobertas nessa manhã de inverno, possibilitando às crianças brincar, correr, pular, fotografar, filmar, ampliando os modos de expressão, representação e registro. O processo de observação e escuta das crianças, nos momentos de encontro e integração, possibilitam o acesso das crianças a outros espaços do Campus, ampliando a rede de significados construídos coletivamente.

Deste modo, o processo de planejamento, observação e documentação do trabalho pedagógico, desenvolvido colaborativamente nas duas turmas multitudes decorre das nossas concepções docentes e das perspectivas teóricas e metodológicas que sustentam a proposta pedagógica na UEIIA. Ao se observar a

iniciativa e o envolvimento das crianças nas brincadeiras e a participação nas propostas por elas sugeridas, evidenciamos interesses por assuntos muito variados e, no contexto relacional, elas expressam, compartilham e constroem novos significados. Um dos desafios, na organização de propostas coletivas dentro do contexto de turmas multi-idades, é organizar um trabalho pedagógico e proporcionar tempos e espaços em que novas possibilidades possam ser exploradas. É viver junto com as crianças bem pequenas e pequenas as aventuras de explorar outros lugares além do espaço da escola, de construir mapas, de escalar árvores, de brincar nas esculturas, de ouvir histórias ao ar livre e conhecer um pouco mais do que o Campus da UFSM tem a oferecer para as crianças, que, na maioria das vezes, estão inseridas nesse espaço desde bebês. Experiências que nos conduzem ainda às discussões construídas por Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao mencionarem que, quando os professores pensam em novas possibilidades, garantindo espaços coletivos para expressar-se, interagir e construir conhecimentos com os adultos e demais crianças da escola, reconhecem a importância da diversidade, dos relacionamentos e das interações na organização do trabalho pedagógico. Assim, nesse relato de experiências, os intercâmbios construtivos nos mobilizaram, cotidianamente, a planejar com a participação das crianças, evidenciando as descobertas e os (des)encontros nos caminhos e nos desvios imprevisíveis que originam nossas histórias compartilhadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

DAHLBERG, G.; MOOS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORTUNATI, A. Protagonismo das crianças e educação: a experiência de San Miniato e as ideias da Pedagogia de Malaguzzi. *In*: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato: Edizioni ETS, 2016. p. 11-23.

MALAGUZZI, L. For an education based in relationships. **Young Children**, 1993. p. 9-13.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. *In*: FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato: Edizioni ETS, 2017. p. 22-35.

O EMPODERAMENTO DAS NARRATIVAS INFANTIS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Rochele Andreazza Maciel²
Lilibth Wilmsen³
Natália Catafesta⁴

249

O tempo de infância atual pode ser marcado pela possibilidade de brincar, quando a imaginação e a criação se articulam para ampliar sua via cultural, sendo também de onde partem suas criações e oportunidades para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. Desse modo, o presente estudo objetiva relatar vivências pedagógicas do cotidiano escolar de crianças entre 5 a 6 anos, a fim de descobrir o espaço que as narrativas infantis ocupam nas (re)planejamento docente.

Nesse sentido, o problema a ser discutido busca respostas a: *Quais os significados que a narrativa das crianças ocupam nas diferentes experiências pedagógicas da Educação Infantil?*

Segundo Barbosa (2006), alguns cuidados com as crianças que ingressam na escola são essenciais para que não haja ruptura com suas experiências vividas, pois a educação, nas instituições formais, não se limita ao desenvolvimento intelectual; abrange a formação de atitudes, tendo um padrão bastante divergente da criação. Quer dizer, a educação escolar tem um papel fundamental diante da cultura infantil, porque deve dispor de meios organizados para respeitar as características do desenvolvimento infantil e oferecer à criança o acesso ao mundo da racionalidade que ainda não possui, na perspectiva de torná-la cidadã. A escola, vista por esse enfoque, necessita proporcionar às crianças o desenvolvimento de habilidades e de competências que as tornem aptas a vivenciar diferentes situações do cotidiano. Ela não se constitui somente de

¹ Recorte parcial do projeto exploratório de qualificação da tese de doutorado de Rochele R. Andreazza Maciel.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: rramaciel@gmail.com

³ Especialista em Neurociências aplicada à Linguagem e Aprendizagem – Universidade de Caxias do Sul – Professora de Educação Infantil da rede particular de Caxias do Sul. *E-mail*: lili.bth@hotmail.com

⁴ Especialista em Educação Infantil – Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da rede particular de Caxias do Sul. *E-mail*: nati.catafesta@hotmail.com

prédios, salas, quadros, programas, horários e conceitos. Escola é, sobretudo, integração entre estudo, alegria, conhecimentos, brincadeiras, relações interpessoais e construção de valores. Aprender conceitos e desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras estão entre os objetivos explícitos da escola. As crianças, ao serem inseridas no mundo do conhecimento sistematizado, são estimuladas a pensá-lo, e é seu papel oferecer-lhes instrumental para que compreendam as transformações do mundo, tornando-as capazes de participar delas. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Portanto, a criança, durante a Educação Infantil, necessita estar interligada e em constante mudança, de acordo com a sociedade em que vive, para que se complete e atinja seus objetivos quanto ao desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social. Em suma, torna-se importante que a sociedade e a escola, juntas, compreendam que é seu o papel de ensinar, por meio da interação, as potencialidades criativas dos estudantes, a fim de que estes tenham condições de descobrir, explorar, estabelecer relações e vivenciar diferentes situações que enriqueçam seu repertório de vida e promovam sua constituição humana.

O documento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece eixos estruturantes para a Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. (BRASIL, 2017). Pensando nisto, esta etapa faz com que a criança seja cada vez mais ativa no seu processo de aprendizagem, buscando a autonomia. Para que essa nova legislação tenha vez dentro do fazer pedagógico, é necessário que a postura do educador mude frente às possibilidades do aprender. Se o objetivo é utilizar a bagagem prévia infantil, ressignificar sua aprendizagem e estreitar relações para que essa criança crie autonomia e construa seu saber, um aliado ao educador é o ato de escutar. Escutar a narrativa, o corpo, as relações e o brincar.

Andrade (2011) apresenta a expressão *potencial narrativo dos lugares da infância* que se destina a pensar a representação da criança reconhecida em seu poder de criação, serem vistas como pessoas que produzem cultura e que se comunicam em diversos ambientes. Ao compreender as crianças nesta concepção, pode-se dizer que elas criam e recriam narrativas próprias, sejam elas verbais, corporais, faciais e que também circulam nos espaços em busca do seu lugar, influenciando seu comportamento com o meio e com o outro.

Muitos momentos dialogados e aprendizagens do cotidiano escolar são perdidas, pela não escuta do professor. Seja naquela história da tia, da vizinha, do vovô ou do cachorro que o educador não quis ouvir, seja nos momentos do brincar com o outro, seja em uma fala corriqueira no corredor ou no parque. A escuta atenta ao verbo e ao corpo não pode ser ignorada no fazer pedagógico, pois o poder desta escuta e dessa fala é de um grande alcance de significação. A narrativa da criança carrega um significado, um saber prévio, um sentimento e uma interpretação própria.

Neste relato de experiência, podemos citar aqui um projeto mensal, intitulado de *Explorando novas culturas*, que teve vários desdobramentos, que ocorreu dentro de uma escola particular na cidade de Caxias do Sul, RS. No mês de junho, ao aproximar-se da época de festividade junina, que por mais que a data comemorativa foi abolida do contexto escolar, essas festividades ainda apresentam um enraizamento cultural e são promovidas na escola até hoje. Em uma turma de Pré III, com crianças de 5 a 6 anos, deparar-se com essa época de uma festividade estanque pode causar espanto ao professor que pretende construir um caminho significativo. Poder-se-ia aplicar atividades sobre a cultura caipira, sobre a alimentação típica e falar sobre a lenda da fogueira. Mas, não sabendo das experiências prévias e do entendimento dos alunos sobre essa cultura e festa específica, abriu-se um espaço de escuta para que o professor traçasse o rumo do seu planejar. Por isso, é imprescindível interpretar as experiências e a ideia do trabalho educativo como uma aventura a ser compartilhada com as crianças considerando sempre as individualidades e colocando-as em diálogo. (FORTUNATI, 2016, p. 12). A escuta das narrativas infantis coloca o conhecimento em diálogo, preocupa-se em atrelar a intencionalidade do professor com a experiência prévia, dando sentido e significado ao ato de aprender.

O espaço de escuta aconteceu primeiramente em formato de roda de conversa com um espaço delimitado, para que todos se visualizassem, inclusive a professora. E disponibilizaram-se papéis e canetinhas para cada aluno registrar o que compreendia sobre Festa Junina. Com as narrativas infantis, a professora construiu junto aos alunos um *mapa mental*⁵ das lembranças, histórias e

⁵ Trata-se de uma ferramenta para ilustrar ideias e conceitos, dar-lhes forma e contexto, traçar os relacionamentos de causa, efeito, simetria e/ou similaridade que existem entre elas e torná-las mais

compreensões da festividade. Além disso, observou-se o brincar espontâneo, as conversas entre crianças nos momentos de lanche, de recreio e de explorações. Surpreendentemente, as falas emergidas das crianças desta situação de escuta não estavam em correspondência com a expectativa da professora. E se o planejamento acontecesse *a priori* do espaço de escuta, a construção da aprendizagem não teria sido significativa. O mapa mental teve como centro a Festa Junina, e se desdobrou em música, comida e roupas. Dentro de “roupas” como os alunos se expressaram, eles verbalizaram sobre a presença de roupas gaúchas. E em “comida” relacionaram a figura gaúcha com o chimarrão. Os alunos trouxeram relatos de experiência de outras Festas Juninas escolares, mas não tinham ideias das especificidades da festividade e confundiam-a com as festividades gaúchas, trazendo falas como: *A gente usa roupa de gaúcho. Tem chimarrão que é da festa junina.* O ponto de partida do professor torna-se outro, além disso, aqui foi oportunizado um espaço de escuta, mas também continuou-se a observar as conversas grupais, de duplas, nos momentos de brincar espontâneo e simbólico, para perceber as múltiplas narrativas, formais e informais.

Essa escuta atenta feita pela professora se tornou primordial para que as construções mediadas fossem oportunizadas a partir dessas falas. E, assim, o Projeto começou a ser direcionado para a pesquisa, e foram aparecendo mais indícios da confusão cultural destas crianças. Uma das crianças representou a Festa Junina trazendo a cuia como referência e elemento central da festa. E no tema construído em casa, a definição e representação gráfica de outra aluna e da sua família, evidenciaram em escrita e grafismo que compreendiam a Festa Junina como festa típica gaúcha.

Com estas narrativas de fala, de figuração, de expressão, proporcionou-se atividades para a compreensão da diferença das festas típicas gaúchas e a Festa Junina. Primeiramente, a ideia de organizar o que é da cultura gaúcha e o que pertence a cultura da Festa Junina, a professora dividiu a sala em dois espaços: Norte e Sul. Nessas divisões, estavam objetos e vestimentas típicas, que juntamente com os alunos foram separados na parte Norte e Sul, da origem das festas. Pilchas, vestido de prendas, chimarrão e erva-mate na parte sul. E espiga de milho, vestidos caipiras, chapéu de palha, roupa remendada na parte norte.

palpáveis e mensuráveis, sobre os quais se possa planejar ações e estratégias para alcançar objetivos específicos.



Conversamos sobre cada objeto, colocando-os na parte correspondente à sua origem. Posteriormente, os alunos brincaram de Norte e Sul, correndo e pulando para os dois lados da sala, conforme o enunciado dos objetos que foram classificados em conjunto. Brincar promove a oportunidade de aprender, explorar, criar e experimentar as diferentes possibilidades que o contexto permitia. A brincadeira é um meio de expressão, é forma de a criança expressar sua cultura e integrar-se ao ambiente que a cerca. (FORTUNA, 2004).

Além de brincar com o corpo, a música também estava presente nas falas dos alunos, então brincou-se com a música das diferentes regiões. Percebendo o ritmo e as diferentes linguagens culturais. Apresentaram-se mídias e imagens de festas do Sul e festas do Nordeste, a fim da criança fazer inferências e classificar retomando detalhes das explorações e tentando encontrar indícios para ser do Nordeste ou Sul. A observação das vestimentas foi o que mais chamou a atenção das crianças, onde elas compararam as roupas curtas, longas, babados, remendos, tipo de música ao fundo, o chapéu foi elemento crucial para delimitar festas sulinas e nordestinas. Ao pensar em comida, a pipoca foi o elemento mais evidenciado, brincou-se com os diferentes sentidos, manipulando e cheirando a erva do chimarrão típica do Sul e sentido a textura do milho, o sabor do milho, agricultura inicial das festividades juninas, culinária e a degustação da pipoca também não ficaram fora.

As narrativas não foram só observadas e intervencionadas no início do projeto, mas ao longo dele. Por isso, novas falas e perguntas foram surgindo. Uma das curiosidades era que eles, na cidade, não plantavam milho, portanto, os comprava no mercado. Por isso, também manipulamos a terra, plantamos o milho e cuidamos dele. Além disso, os alunos também montaram seu próprio mercado junino, vendendo e comprando itens típicos da culinária do Norte, construindo preços, vivenciando a relação de compra e venda. Assim como prevê os campos de experiências na nova BNCC (BRASIL, 2017), as crianças puderam experimentar com os diversos sentidos, de diferentes formas e através da interação com o outro e com o meio. Poderia citar diversas atividades significativas que fizeram parte do projeto. Mas o ponto de partida, o alicerce do fazer pedagógico foi a força da narrativa infantil.



Será que o delineamento pedagógico da professora seria o mesmo, se ela não tivesse proporcionado o momento de escuta e observação das narrativas infantis? Esse exemplo do empoderamento deste espaço do escutar é uma evidência de que o professor tem o papel de mediar o conhecimento, mas precisa da relação com o aluno para poder delinear essa mediação. No documento da BNCC (BRASIL, 2017), tem-se em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), que asseguram à Educação Infantil as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais desempenhem um papel ativo em ambientes, vivenciando desafios e sentindo-se provocadas a resolver e construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Na prática anunciada acima, dentro de um contexto tradicional e estagnado da data comemorativa, a válvula de escape da prática de mera reprodução aconteceu, dando voz e vez aos sujeitos da aprendizagem. Assim, é necessário desconstruir algumas ideias já consolidadas sobre a forma como as crianças aprendem, iniciando uma nova reflexão sobre diferentes práticas e escuta à criança. Ouvir a criança significa olhar para os diferentes contextos educativos voltados às experiências possíveis, elevando a aprendizagem a diferentes relações entre pessoas e objetos, modificando o aprender no cotidiano e modificando o sujeito que aprende.

254

Referências

- ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** 3. versão. MEC. Brasília, DF, 2017.
- FORTUNA, T. R. O brincar na educação infantil. **Revista Pátio** – Educação Infantil, ano I, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.
- FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo possível. Centro de pesquisa e documentação sobre a infância LA BOTTEGA DI GIPPETTO. Instituição do município de San Miniato, Edizione, ETS, 2016.
- GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ, PARA CONSTRUÇÃO DO HUMANO

Sirlei Tedesco¹
Aline Moreschi Vivan²
Geraldo Antônio da Rosa³

255

De acordo com os Parâmetros Nacional de Qualidade para a Educação Infantil, a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. (FARIA, 1999).

Ao compreender a criança em sua totalidade, é necessário uma reflexão e análise acerca da concepção de criança e infância que foi sendo construída ao longo do tempo. Se olharmos a infância segundo o ponto de vista do adulto, esta fase pode ser entendida como um período de vida da criança quando ainda pequena.

Assim, as produções de cultura infantil se dão por meio das relações estabelecidas pelas crianças, resultado da interação e socialização entre os pares. No dizer de Sarmiento (2003), “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (p. 8). Nesse processo, as crianças compartilham suas vivências e conhecimentos, tornando-se não só meros receptores da cultura que os cerca, e sim sujeitos ativos nesse processo, apropriando-se e de reinterpretando seus elementos. (BORBA, 2006). Deste modo, entende-se que a criança, por meio da interação com os pares não só se apropria da cultura advinda dos outros, como também produz cultura.

É nessa perspectiva que buscamos através do relato compartilhar a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender,

¹ Doutoranda em Educação. Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: sirtedesco@hotmail.com

² Coordenadora Pedagógica da E.M.E.F. Caminhos do Aprender. *E-mail*: amvivan@bol.com.br

³ Doutor em Teologia pela EST-RS. Pós-Doutor em Humanidades na Universidade Carlos III – Madrid Espanha. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: garosa6@ucs.br

situada no município de Fagundes Varela, Rio Grande do Sul, que neste ano de 2019 tem por temática: “Abraça mais... Sinta mais... Aprenda com cada detalhe... O amor move as relações... Neste ano vamos educar o coração!”, em um compromisso permanente de promover a cultura de paz.

Intencionamos refletir sobre os conceitos de *diálogo*,⁴ *amorosidade*⁵ e *ser mais*,⁶ que sustentam o pensamento freireano, norteiam tal temática e contemplam a base das propostas desenvolvidas na Educação Infantil. A narrativa preconiza a *dialogicidade*, em Paulo Freire,⁷ e os *processos circulares* de Kay Pranis.⁸ O relato feito a partir de observações revela que a proposta pedagógica envolta pela amorosidade sinaliza para uma educação que traz em seu teor o propósito de humanização do ser humano.

Pranis (2000, p. 1) chama a atenção para o fato de que “criamos toda uma geração sem os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de empatia – e depois ficamos escandalizados quando eles parecem não se importar com o impacto de seu comportamento sobre os outros”. A escola, como espaço de coletividade e de formação para a convivência social, necessitaria também desenvolver e praticar relações empáticas. A proposta é apresentar a dinâmica de uma atividade do *Círculo de Paz* na Educação Infantil.

Os círculos sempre foram utilizados por tribos indígenas desde os tempos mais remotos, e sempre estiveram presentes na humanidade, como nos lembra Pranis (2010): nossos antepassados se reuniam em círculos em torno do fogo; as

⁴ Conceito fundante do pensamento de Paulo Freire é apresentado no *Dicionário* como um desafio à *práxis freireana*, considerando que “[o] desafio freireano (sic) é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso *ser mais*.” (ZITKOSKI, 2008, p. 131).

⁵ Amorosidade e diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1993, p. 43).

⁶ Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção. (CALADO, 2001, p. 52).

⁷ Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

⁸ Idealizadora das práticas circulares em escolas, conhecidas como processos circulares da Justiça Restaurativa.

famílias se encontravam em volta da mesa para se alimentar e, atualmente, as comunidades estão (re)aprendendo a se reunir em círculos para solucionar problemas, resolver conflitos e criar vínculos genuínos. Juntar-se em um círculo para “discutir problemas importantes da comunidade era como parte das raízes tribais da maioria das pessoas [...] e essas práticas serviram de inspiração para as culturas ocidentais”. (PRANIS, 2005, p. 7). O seu formato propõe comunidade, conexão, inclusão, justiça, igualdade e inteireza”. (COSTELLO; WASTCHEL; WASTCHEL, 2010 – tradução livre). Esses elementos são importantes quando falamos no Círculo de Construção de Paz e na Roda de Conversa como ferramentas potentes para promover o diálogo, a criticidade, o protagonismo, o compartilhado, a colaboração, a integração e o pertencimento entre os sujeitos da escola.

Essa estratégia, assim como os processos circulares propostos por Kay Pranis, possibilita que os envolvidos dialoguem sobre a vida – a sua, a dos colegas, a da professora e sobre aspectos do mundo relevantes para si e para o grupo. Assim, é possível que se sintam pertencentes do coletivo, ao conhecerem e dialogarem com seus colegas. Além disso, a Roda promove a participação, o protagonismo compartilhado a integração, a colaboração e o pertencimento.

Para Paulo Freire, a “[...] educação é um ato de amor. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Portanto, a amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “[...] o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1993, p. 43).

Amorosidade e diálogo oportunizam aos sujeitos viverem em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais. Isso porque, segundo Freire (1987, p. 79-80), a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor, na condição de fundante e decisivo para que a ação humana seja comprometida com o outro. O pensamento freireano concebe o homem como ser social, situado historicamente,

temporalizado, cuja vocação ontológica permitiu-lhe se desenvolver como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto, a partir da reflexão sobre as suas condições. A ideia é contribuir para que a criança atue como ator politicamente competente. Sua participação aparecerá, então, intimamente ligada à de Infância enquanto coletivo produtor de transformação social a partir da sua ação, ainda que essa ação possa situar-se em diferentes domínios, nem sempre com a mesma intensidade, nem sempre com os mesmos efeitos.

Círculos de construção de paz na escola caminhos do aprender

O Município de Fagundes Varela possui uma população de 2.700 habitantes. Nele localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, única da rede municipal. Atualmente, atende 220 alunos, desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental, e conta com uma equipe formada por 28 professores, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico, além de uma equipe multiprofissional de apoio (psicopedagógico, psicológico, nutricional e sala de recursos).

Os princípios que embasam esse ambiente educacional inspiram-se no pensamento de Paulo Freire. Parte, portanto, de uma investigação temática para a verificação do universo do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno percebe sua realidade. Assim, intenciona promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade. Esses princípios relacionam-se com a construção e desenvolvimento de projetos que objetivam proporcionar ao educando condições favoráveis para desenvolver suas potencialidades, tornando-o, dessa maneira, um ser criativo, crítico, transformador e capaz de exercer a cidadania.

Através de processos pedagógicos, a escola busca desenvolver as ações que mantenham permanentemente ativa a filosofia do educandário: “Prazer em ensinar, prazer em aprender”. Dentre essas ações, buscam-se atualizações nos processos metodológicos, através de estratégias didáticas, recursos tecnológicos, formação continuada e inovações no modo de fazer educação.

A educação como prática da liberdade vem sendo a inspiração para os processos desenvolvidos na escola. A dialogicidade é peça fundamental em todos os momentos da atividade pedagógica, partindo da problematização. E é através dos *círculos de construção de paz* que, acima de tudo, cria-se um espaço para

fortalecer relacionamentos. É um ambiente em que os participantes podem se conectar uns com os outros, expressando suas emoções. Para Maturana e Varela (2002) a emoção que fundamenta o social é o amor, pois ela permite aceitação do outro como legítimo outro na convivência, aproximando novamente o humano racional do “ser biológico” emocional que também o habita.

O Círculo também fala de presença e pertencimento, valoriza a individualidade e o comparecimento de cada participante, além de dar importância ao momento presente (PRANIS, 2015, p. 8), ou seja, ao “aqui e o agora”. Nesse sentido, a organização da metodologia (elementos essenciais e etapas, que serão detalhados mais adiante) possibilita que os integrantes se encontrem em um estado de presença e inteireza e se sintam pertencentes ao processo.

Círculos: a composição para a amorosidade

Freire fala em Círculos de Cultura⁹ quando está incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicam ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, pautados no processo de ensino e aprendizagem. O círculo favorece o diálogo, a participação, o respeito e o trabalho em grupo.

Os *Círculos de Construção de Paz* são realizados sistematicamente nos grupos do Nível B da Educação Infantil, que corresponde a crianças de 5 anos, sob a orientação da coordenação pedagógica da escola, a qual possui a formação para facilitadores dos processos circulares. O objetivo da composição de círculos é proporcionar um espaço intencional formatado para: apoiar os participantes a apresentarem seu “eu verdadeiro” – ajudá-los a se conduzirem com base nos valores que representam quem eles são quando estão no seu melhor momento; fazer com que a interconectividade fique visível, mesmo em face de diferenças muito importantes; reconhecer as potencialidades de cada participante; engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana-mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados; e praticar comportamentos baseados em valores que revelam autonomia, criticidade,

⁹ São espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece, ao invés de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produz conhecimento, em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feita pelo educador ou sobre o educando. Em que se constroem novas hipóteses de leitura do mundo. Ou seja, é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de prática, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

criatividade e amorosidade. Esses propósitos são carregados da convicção de que quando uma criança cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade, se o desejar. (MATURANA, 2002, p. 12).

O círculo é organizado e conduzido por um facilitador, que deve ser imparcial, cuja função é a de criar e manter um espaço propício para o diálogo respeitoso entre os participantes. Não é papel do facilitador, num círculo para resolução de conflitos, apontar soluções ou conduzir os resultados. Paciência, respeito, responsabilidade, humildade, capacidade de escuta atenta, são alguns dos requisitos para o desempenho de tal função, conforme ressalta Pranis (2011).

Cabe ao facilitador organizar detalhes tais como os objetos a serem utilizados no círculo, as perguntas a serem feitas para estimular o diálogo e gerar valores, as mensagens ou outros recursos que poderão ser úteis para as cerimônias de abertura e encerramento. Há um objeto da palavra (também chamado de “bastão da fala”) que pode ou não ter algum significado especial para as pessoas presentes, e que serve para regular a fala e a escuta ativa. O objeto passa de mão em mão, sempre em círculo, podendo o facilitador falar sem ele, apenas para organizar o diálogo. Todos tem igual oportunidade de falar e ouvir e, até mesmo, de optar pelo silêncio. É importante lembrar que a participação de todos deve ser absolutamente voluntária. (PRANIS, 2011).

O diálogo nos círculos é pautado pelos princípios de uma comunicação não violenta. Desse modo, garantir que todos tenham o direito de se expressar, mas também o dever de ouvir os outros com respeito, é um elemento fundamental do processo. Consideramos que isso explica, em grande parte, a importância do objeto que regula a palavra nos círculos. Os processos circulares geralmente contam com as seguintes etapas: cerimônia de abertura, apresentação dos participantes, *check in*, definição de valores do grupo, diálogo sobre o tema que motivou o encontro, *check out* e cerimônia de encerramento.

No Círculo, como já vimos em relação ao “objeto de fala”, é importante que todos possam comunicar suas ideias quando desejado, não há imposição. E há colaboração entre aqueles que estão envolvidos no processo circular para que haja diálogo.

O tempo destinado é para que as crianças compartilhem histórias da própria vida, de modo que possam aumentar sua compreensão uma da outra e construir



empatia. As histórias frequentemente fragmentam estereótipos ou suposições que as crianças possam ter umas das outras. É importante ressaltar que as crianças que compõem o *Círculo* desempenham um papel principal na projeção de seu próprio espaço.

Lembrando que o *Círculo* incorpora e nutre uma filosofia de relacionamentos e de interconectividade, que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do *Círculo* e fora dele. (PRANIS; WATSON, 2011, p. 35).

E assim, é no pensar, refletir e sentir que vamos nos constituindo como seres humanos. Educamo-nos, obviamente, na relação, na interação, no convívio com outros seres humanos. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar, para Freire (1983), é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.

A concepção de educação em Freire está impregnada de esperança, por isso acreditamos e constatamos nas reflexões acerca da prática educativa da E.M.E.F. Caminhos do Aprender que é possível, a partir de pequenos atos, pequenas escolhas, fazer emergir grandes ações e notórias práticas. Estas vão ao encontro de um ambiente de respeito, segurança e acolhimento para toda a comunidade escolar.

Ao concluirmos, postulamos aqui o desafio a educadores e educadoras de cada escola, de cada círculo: a amorosidade e a esperança devem ser legitimadas no exercício da docência, na perspectiva da educação humanizadora. No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, pois envolve respeito, compreensão, inter-relações, retribuições: “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita.” (FREIRE, 1996, p. 29). Da mesma forma, ensinar e aprender pressupõe o otimismo esperançoso. Mantemos “[a] esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender e ensinar, inquietar-nos e produzir [...]” (FREIRE, 1996, p. 80), pois educar é crer na capacidade e no desejo de aprender. E encontramos em Paulo Freire um alento vigoroso para o referido desafio, uma vez que sempre chamou a atenção advertidamente para que assumíssemos, em todos os espaços e momentos, atitudes vigilantes contra todas as intenções, iniciativas e práticas de desumanização.



Referências

- BORBA, A. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, CAXAMBU/MG. 2006. **Anais [...]**. ANPEd, 2006.
- BRASIL. MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.
- FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- PRANIS, K.; BOYES-WATSON, C. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos**. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do RS. Departamento de Artes Gráficas, 2011.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. reimp. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.
- SPAGNOLO, C. **Formação continuada de professores e Projeto PROUCA: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por Tecnologias Digitais**. Porto Alegre, 2013.
- ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade (verbetes). *In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



CONTEXTOS QUE EDUCAM GENTE GRANDE E GENTE PEQUENA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS

Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira¹

O presente resumo objetiva discorrer o desenvolvimento de um Projeto de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino do Vale do Paranhana/RS. A experiência se legitimou a partir das inquietações de novas formas de viver a docência na Educação Infantil, fundamentada em pesquisas teóricas/ metodológicas, como as propostas por: Edwards, Gandini, Forman (1999), Freire (2011), Rinaldi (2014), Rubizzi (2014), Vecchi (2017), Zabalza (2004), bem como nos subsídios de uma imersão formativa no Centro de Pesquisa Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia/Itália. O desenvolvimento metodológico da prática experienciada se fortaleceu na organização de Seminários Formativos – numa perspectiva de vivências teóricas/práticas –, em um espaço organizado especificamente para os professores – “Ateliê” (com diferentes materialidades e objetos), onde foram planejados e organizados –, contextos formativos, imbuídos de intencionalidade educativa e sensibilidade estética. As temáticas que impulsionaram esses planejamentos formativos foram oriundas das demandas cotidianas emergidas pelos docentes, e pelas equipes diretivas dos educandários; aí, assim, oportunizaram-se momentos de trocas e de vivências profundas e contextualizadas, de novas possibilidades de saberes e fazeres. O Projeto começou a ser desenhado metodologicamente em 2017 e colocado em prática no ano de 2018 – com encontros mensais – junto à Rede Municipal de Ensino de Parobé, RS. Nas entrevistas realizadas com os docentes participantes dessas vivências formativas, sobre os possíveis contributos desta prática de formação continuada, revela-se e a incidência do protagonismo docente; da autoria; das possibilidades de memórias de infância; do “experienciar” para possibilitar novas “experiências”, das escutas às materialidades, do despertar ao “encantamento” de novas práticas. Revela-se, assim, a oportunidade dos professores realizarem o movimento de “reconhecimento”, de refletir, de (re)aprender

263

¹ PUCRS. Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa de Formação, Políticas e Práticas em Educação. Integrante do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa Engagement (GEEPE). Bolsista Capes/Proex. *E-mail:* prof.carlasilveira@yahoo.com.br



novas possibilidades de ser e estar e se constituir professor de infância, ultrapassando a ideia de modelação, de perspectivas mais cartesianas, para uma reflexão de outra maneira de poder “ser” professor de infância, onde crianças e adultos são beneficiários das experiências vividas no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Referências

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

RUBIZZI, L. Documentar o documentador. *In*: REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. II. (Reggio Emilia).

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÔSTERES

ESPAÇO DE LEITURA PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Fernanda Puntel Rutsatz¹
Vivian Jamile Beling²
Daliana Loffler³

266

Os bebês e as crianças pequenas ocuparam historicamente um lugar de ausência, caracterizado pela ausência da fala e, conseqüentemente, a falta de comunicação e capacidade para a compreensão de mundo, sendo considerados incapazes de estabelecerem interações com o outro. Ao passar dos anos, essa visão de incapacidade tem mudado à medida que pesquisas mostram o protagonismo vivido pelos bebês e pelas crianças pequenas ao longo de seu desenvolvimento, capazes de comunicação por meio do próprio corpo que fala, sente e experimenta sensações e que interage com o outro e o mundo ao seu redor. (OLIVEIRA, 2014; PEREIRA, 2015). Nesse contexto, espaços que oportunizem a eles diferentes experiências de leitura de livros são essenciais, uma vez que o contato com o livro proporciona descobertas que vão além de uma simples leitura, mas que os levam a um mundo imaginativo e de exploração, a fim de que estabeleçam um contato positivo com o livro não apenas enquanto objeto, mas como um mundo tecido de possibilidades. Os estudos de Mantovani (2014) mostram que os livros se colocam como instrumentos acessíveis, prazerosos e essenciais para estimular a curiosidade e a compreensão verbal para as crianças. Explorar livros infantis, em família, nos espaços educativos ou culturais, é uma oportunidade para criar situações prazerosas e ampliar os repertórios das crianças, bem como dar visibilidade ao grupo social dos bebês e das crianças pequenas enquanto sujeitos potentes e capazes de manipular os livros, objetos que habitualmente são cercados de cuidado e pouco disponibilizados aos bebês, sob a

¹ Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e bolsista do Projeto de Extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”. Agência Financiadora: Fundo de Incentivo de Extensão (FIEEX/UFSM). *E-mail:* fernandapuntelrutsatz@gmail.com

² Professora da Educação Básica na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM e coordenadora do Projeto de Extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”. Agência Financiadora: (FIEEX/UFSM). *E-mail:* vivian.beling@ufsm.br

³ Professora da Educação Básica na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM e coautora do Projeto de Extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”. Agência Financiadora: (FIEEX/UFSM). *E-mail:* dalianaufsm@yahoo.com.br

justificativa de que mordem, babam ou rasgam. Em um primeiro momento, o livro é visto pelos bebês e crianças pequenas como um objeto a ser explorado e, aos poucos, mediante as formas de apresentação desse objeto e a mediação dos adultos, eles começam a perceber as imagens e a relacionar as palavras a elas. Os livros chamam a atenção dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, quanto mais prazeroso e acolhedor os espaços para leitura com eles, respeitando seu protagonismo na escolha dos livros e de um corpo que fala através de suas expressões, mais gosto se terá pela leitura. É com esse pensamento que o Projeto de Extensão “Espaços de leitura para e com bebês e crianças pequenas” objetiva e tem estendido aos bebês e crianças pequenas da comunidade em geral a oportunidade de ler e ouvir histórias e ter acesso a livros infantis selecionados de acordo a faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade, oportunizando o acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura. Da mesma forma, tem-se a intenção de sensibilizar a comunidade quanto à importância da leitura para bebês e crianças pequenas que, por tanto tempo, foi desconsiderada. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem seguir em seu currículo os eixos norteadores de interações e brincadeiras, garantindo algumas experiências, entre elas as que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p. 25)”. Mesmo assim, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), atualmente menos da metade do público com idades entre 0 – 3 anos tem acesso à escola, e carecem de espaços para o favorecimento destas experiências que serão de grande valia para o desenvolvimento e a construção da identidade e compreensão acerca do mundo. Com essa problemática, o Projeto de Extensão preocupa-se, em sua metodologia, em oportunizar diferentes espaços prazerosos, acolhedores e que estejam inseridos nos diversos âmbitos da comunidade para a exploração de livros e leitura para bebês e crianças pequenas, a fim de que essas crianças possam ter contato com experiências narrativas, de interação e apreciação juntamente com familiares com os quais possuam laços afetivos e proporcionem confiança para a maior e melhor exploração possível dos livros distribuídos pelo espaço. Ademais, durante uma vez na semana, são realizadas narrações de histórias com a utilização de livros adequados às faixas



etárias de 0 a 3 e 4 a 5 anos para e com bebês e crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo pela bolsista do projeto, oportunizando a experiência de ouvir histórias, interagir com os livros que são levados e sugeridos pelas crianças e criar gosto e prazer pela leitura, desde a mais tenra idade. O Projeto de Extensão é realizado no Município de Santa Maria, RS, e vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cuja proposta é desenvolver parceria com as escolas do município, previstas para o segundo semestre. Tem como público-alvo bebês e crianças pequenas, a comunidade em geral interessada em leitura com bebês e crianças pequenas e alunos da graduação na área de educação interessados em discutir experiências e momentos de leitura, apresentando resultados parciais. Entre os resultados obtidos até o presente momento, destacamos a participação do projeto na 45ª e 46ª Feira do Livro de Santa Maria, respectivamente em 2018 e 2019, e no Viva o Campus UFSM 2018 e 2019, o último em comemoração aos 30 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Na 45ª Feira do Livro de Santa Maria, o projeto tinha um espaço físico pequeno e o tempo de 1h para desenvolver a ação. Dada a procura das pessoas por este espaço, para este ano, 2019, ampliou-se o local e o tempo, que passou a ser de 2h, acomodando melhor o público que, além da participação de bebês e crianças pequenas com os familiares, contou com escolas do município que prestigiaram a Feira do Livro e participaram do espaço, pelo qual as crianças interagiram no contato com os livros. No Viva o Campus UFSM 2018 e 2019, bem como na 46ª Feira do Livro de Santa Maria neste ano, houve a disponibilidade de um espaço amplo proporcionado por tapetes de feltro e diferentes tecidos com a extensão de 10 metros, bem como uma mala com livros e outros diversos espalhados por todo o espaço. Preocupou-se com um ambiente que acolhesse os bebês e crianças pequenas e seus familiares, propondo um espaço aberto a mudanças de distribuição de livros, à medida que ocorressem as interações dos bebês e das crianças pequenas com os livros e seus familiares, ou ainda a interação entre os próprios bebês e as crianças pequenas. Em todos os eventos, percebemos o grande interesse dos familiares em levarem as crianças para junto daquele espaço de leitura, onde interagiam com os livros e contavam histórias para elas. Os bebês e as crianças pequenas exploravam os livros e olhavam as imagens, apontavam o dedo sobre elas, colocavam-nos na boca,

folheavam as páginas, exploravam texturas, sons, sensações, viravam-nos de ponta cabeça e desviravam-nos, contavam histórias olhando as imagens do livro e muitas vezes acompanhavam a escrita com o dedo, enquanto os familiares registravam aqueles momentos e os colocavam no colo, narrando histórias para e com eles, utilizando os livros e alguns dedoches e fantoches que eram disponibilizados. As relações e experiências que se estabeleceram foram encantadoras, promovendo novas descobertas e oportunidades de apreciação e valorização da leitura. Ademais, as narrações de histórias uma vez por semana com bebês e crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 3 e 4 a 5 anos, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo pela bolsista do projeto têm sido tecidas de curiosidades e desejo pela leitura, uma vez que as crianças sugerem livros e ficam encantadas pelas histórias trazidas, que incentivam o contato com os livros na exploração das vozes e ilustrações das histórias. Percebeu-se que o interesse no contato com os livros aumentou significativamente, bem como a autonomia na forma com que sugeriram a criação de personagens e narrações de histórias inventadas por eles. Os bebês, por sua vez, passaram a ter maior contato com os livros, explorando suas texturas, temperatura e, principalmente, sons e imagens, associando-os e ampliando o repertório cultural, bem como as experiências obtidas a partir das sensações descobertas. Dessa forma, conclui-se que o Projeto de Extensão intitulado “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas” tem contribuído para o avanço da concepção de que bebês e das crianças pequenas podem ser protagonistas do ambiente onde vivem, desenvolver-se de forma ampla e de modo com que experimentem diferentes sensações e formem-se leitores ávidos. As próprias famílias e o público em geral, quando entram em contato com o espaço de leitura, reconstroem suas concepções acerca dos bebês e das crianças pequenas, ao observarem suas ações naquele ambiente.

Ainda nesse contexto, acredita-se que os espaços de leitura oportunizados nos mais diversos contextos da comunidade são de grande importância para a influência da leitura no mundo dos bebês e crianças pequenas, mostrando que o contato com os livros desde a primeira infância é essencial e desenvolve-os amplamente. O presente Projeto de Extensão iniciou em 10 de abril de 2018 com previsão de término em dezembro do mesmo ano, porém, tendo em vista a aceitação e participação da comunidade, foi prorrogado até 31 de março de 2020 e apresentará resultados finais mediante sua conclusão.



Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

MANTOVANI, S. O livro na creche. *In*: FARIA, A. L. G.; VITA, A. (org.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PEREIRA, R. F. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

INFÂNCIA E BRASIL, HOJE!

Sônia Regina da Luz Matos¹
Sibila Stuani Carraro²

O tema sobre infância deste trabalho é resultado de um estudo coletivo pesquisado na disciplina de Oralidade e Letramento, no curso de Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul, no semestre de 2019/2. Questionávamos-nos sobre o que se passa com a infância diante dos acontecimentos históricos e políticos no Brasil, na atualidade. Logo, gostaríamos de saber pelas próprias crianças o que elas falam, escrevem e desenhavam sobre os acontecimentos do Brasil, hoje. Diante desta problematização, temos o conceito de tempo e infância. Para tanto, apropriamo-nos dos conceitos de criança, infância e infantil (MATOS, 2009) e do conceito de tempo *Aión* e *Khrónos* (KHOAN, 2017, p. 13): “*Aión* é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento)”. Já o tempo *khrónos* para o mesmo autor “[...] é a forma da linearidade do tempo subjacente às políticas e normas públicas educativas, e a compreensão do tempo que é pressuposto na organização do trabalho pedagógico nas escolas”. O objetivo do trabalho é expressar os conceitos de tempo do autor Kohan como sintoma do que se passa na infância no Brasil. Para expressarmos os conceitos foi elaborada uma instalação e minicontos que apresentam parcialmente a problematização desta investigação. Em sua elaboração foram utilizados os materiais produzidos pelas crianças (6 a 12 anos), sobre seus desenhos, falas e escritos. A metodologia do trabalho é de base qualitativa, com exercício de experimentação de artistagem. (CORAZZA, 1998). A artistagem por meio da instalação e minicontos foram parte da expressão das experiências sensíveis em sua singularidade retiradas do material de pesquisa. Através desta experimentação a infância foi caracterizada como sintoma do tempo *khrónos*. (KHOAN, 2017). Defendemos e criticamos nesta artistagem a dominação do adulto sobre infância em relação ao tempo *Khrónos* que está presente constantemente na infância das crianças do Brasil, hoje.

¹ Universidade de Caxias do Sul. Professora Doutora em Educação. Observatório de Educação UCS. Curso de Pedagogia. *E-mail:* srlmatos@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais. Professora na Educação Infantil, Graduada no curso de Pedagogia. *E-mail:* sscarraro@ucs.br



Referências

MATOS, S. R. L. M. Achadouro do infantil. **Anais de artigo completo do 15º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, 30 de setembro, 1º. e 2 de outubro de 2009. ISBN19829019.

KOHAN, W. Prefácio. A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 11-14.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

